

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Національний університет «Запорізька політехніка»

М Е Т О Д И Ч Н І В К А З І В К И

з вивчення змістовних модулів, що виносяться
на самостійну роботу студента
з навчальної дисципліни
**«ФІЛОСОФІЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ І
ВИКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ»**
(змістовні модулі 3 та 4)

*для студентів-магістрантів технічних спеціальностей
денної та заочної форм навчання*

Методичні вказівки з вивчення змістовних модулів, що виносяться на самостійну роботу студента з навчальної дисципліни «Філософія науково-дослідної і викладацької діяльності» (змістовні модулі 3 та 4) для студентів-магістрантів технічних спеціальностей денної та заочної форм навчання / Укл.: О.В. Бондаренко, Є.О. Ємельяненко. – Запоріжжя: НУ "Запорізька політехніка", 2021. – 90 с.

Укладачі: О.В. Бондаренко, професор, д-р філос. наук, завідувач кафедри філософії;

Є.О. Ємельяненко, доцент, канд. філос. наук, доцент кафедри філософії.

Рецензент: Нестеренко Г.О., д.філос.н., проф., начальник відділу підготовки програм підвищення кваліфікації Тренінгового центру Української школи урядування в системі НАДС.

Відповідальний за випуск: Бондаренко О.В.

Затверджено на засіданні кафедри філософії,
протокол № 3 від 30.11. 2020 р.

Рекомендовано до видання НМК гуманітарного факультету,
протокол № 3 від 20.05. 2021 р.

ЗМІСТ

Вступ	4
Змістовний модуль 3.	
Педагогічні засади викладацької діяльності	6
Тема 3.1 Педагогіка та педагогічна культура.	
Освіта як система та як процес.	6
Тема 3.2 Викладання у сучасній (технічній) вищій школі	18
Тема 3.3 Основи педагогічної майстерності	27
Тема 3.4 Студентська група як суб'єкт навчального процесу: створення, розвиток та роль. Навчальна та виховна робота зі студентською молоддю	39
Змістовний модуль 4.	
Психологічні засади викладацької діяльності	52
Тема 4.1 Рольова та особистісна визначеність основних суб'єктів навчального процесу (викладач, студент, декан)	52
Тема 4.2 Спілкування при здійсненні навчального процесу у вищій школі (форми, правила, техніки)	56
Тема 4.3 Психологія викладацької діяльності та педагогічної майстерності	64
Тема 4.4 Психологія та етика спілкування у ЗВО як різновид ділового спілкування	70
Рекомендована література	89

ВСТУП

Предметом вивчення навчальної дисципліни «Філософія науково-дослідної та викладацької діяльності» є розмірковування над шляхами розв'язання практичних проблемам знаходження сучасної людини у системі «світ – людина», де філософія та психологія виступають, по-перше, як стрижень пізнавальної активності сучасної людини та пізнавальної спрямованості її свідомості, по-друге, є знаряддям, що робить сучасну людину комунікативно компетентною у сучасному світі.

Предметом вивчення даної навчальної дисципліни є також залучення до сфери суспільного досвіду, що лежить в основі опису, організації, аналізу, проектування та прогнозування шляхів розвитку й вдосконалення педагогічного процесу та пошуку ефективних педагогічних систем, функціонування системи освіти у цілому.

Вивчення курсу «Філософія науково-дослідної та викладацької діяльності» передбачає ознайомлення студентів-магістрантів із основними теоріями й концепціями сучасної світової й вітчизняної філософії та психології, із розмаїттям філософської та психолого-педагогічної проблематики сучасного етапу розвитку людської цивілізації. А також збагачення інтелектуально-творчого потенціалу студентів-магістрів як майбутніх викладачів вищої школи через засвоєння ними основних теорій, проблем та практик, що пропонуються сучасною світовою та вітчизняною педагогікою й психологією для оволодіння викладацькою майстерністю.

Метою викладання навчальної дисципліни «Філософія науково-дослідної та викладацької діяльності» є поглиблення знань студентів-магістрантів у галузі сучасної філософії й психології – задля поглиблення їх філософської культури мислення та оволодіння ними засобами й прийомами комунікативної компетентності сучасного мислення.

Філософське осмислення сучасного стану людської цивілізації, зокрема, передбачає й з'ясування специфіки науки й наукового пізнання та відповідальності вченого у сучасному світі. Знання із педагогіки й психології викладання у вищій школі є засвоєнням психолого-педагогічних прийомів викладацької діяльності, зокрема, й у технічному закладі вищої освіти.

Основні завдання вивчення дисципліни «Філософія науково-дослідної та викладацької діяльності» – полягають у тому, щоб студенти-магістранти, майбутні науковці, збагатили свій інтелектуально-творчий потенціал знаннями:

а) на понятійному рівні – основних тенденцій розвитку сучасної філософії, розмаїття її основних сучасних концепцій та найбільш потужних теоретичних конструктів, а також засвоїли спеціальні розділи загальної теорії пізнання; основних тенденцій розвитку сучасної педагогічної науки, розмаїття її основних сучасних змістовних напрямків, шкіл, концепцій;

б) на фундаментальному рівні – змісту філософії сучасного світу, осягнули принципи й предметну специфіку сучасних філософських концепцій та теорій; змісту педагогіки сучасного світу, осягнули принципи й предметну специфіку сучасних психолого-педагогічних концепцій та теорій;

в) на практично-творчому рівні – дослідження соціальних явищ, використання прикладної філософії для аналізу основних процесів та явищ зовнішнього та внутрішнього світу людини; формування навичок творчого мислення, вміння доводити та відстоювати свою думку; дослідження соціальних явищ у сфері педагогіки, використання прикладної психології для аналізу основних процесів та явищ зовнішнього та внутрішнього світу людини як суб'єкта педагогічних практик; формування навичок творчого мислення, вміння активно залучатися у конкретний викладацький процес.

ЗМІСТОВНИЙ МОДУЛЬ 3 ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

ТЕМА 3.1 ПЕДАГОГІКА ТА ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА. ОСВІТА ЯК СИСТЕМА ТА ЯК ПРОЦЕС

1 Стисле роз'яснення щодо основних, найбільш цікавих та таких що є складними змістовних моментів та питань – на які слід звернути увагу при вивченні даної теми.

Педагогіка та педагогічна культура.

Проблема культури вічна і завжди актуальна. На неї звертають увагу філософи, політологи, соціологи, культурологи, психологи та педагоги. Демократизація суспільства можлива й обов'язково передбачає високий рівень культури всього населення, що, у свою чергу, потребує зростання ролі педагога в суспільстві.

Основні вимоги до педагогічних кадрів та рівня їх підготовки відображені в законах України «Про освіту», «Про професійну освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ ст.

Разом з потребою впровадження в життя цих ідеалів постає проблема підготовки нового гуманістично спрямованого покоління педагогічних працівників. Це активізує розробку наукової теорії формування особистості викладача, важливе місце у структурі якої посідає педагогічна культура.

Завдяки діяльності педагога має реалізуватися державна політика у створенні інтелектуального, духовного потенціалу нації, розвитку, збереженні і примноженні культурної спадщини й формуванні людини майбутнього. Це завдання може бути виконане тільки завдяки щоденній, сумлінній, чесній праці багатьох педагогів, які підтверджують слова Я. Коменського, що справа викладача, скромна ззовні, є однією з величезних справ історії.

Нині потрібен викладач, який би виконував свою роботу професійно, був упевнений у собі, оптимістично сприймав світ. За аналогією до економічного чуття, такому викладачу притаманне чуття сучасності в педагогічній реальності. Він поєднує вузьку спеціалізацію з широким світобаченням та завжди готовий

опановувати нові форми, методи, технології навчання і виховання, що дає йому впевненість у завтрашньому дні. Для нього характерна висока загальна і професійна культура.

Термін «культура» латинського походження і означає «обробка», «опрацювання» людиною чогось природного. Спочатку він використовувався у значенні «обробка землі», але й у давні часи він мав ще друге значення – культивування духу. Оратор, філософ, політичний діяч Риму Цицерон використовував цей термін для характеристики внутрішнього світу людини, кажучи про культуру душі. У Середньовіччі існувало поняття розумової, духовної культури. В епоху Відродження до системи цінностей духовної культури долучаються ідеї гуманізму. Гуманісти привносять у духовну культуру свободу суджень, сміливий критичний дух. Якщо античні філософи дотримувалися заповіді «Пізнай самого себе», то філософи Ренесансу обрали іншу – «Твори самого себе», вважаючи, що людина сама творить свою долю, живе за власним розумом, тобто духовна культура є процесом удосконалення самої людини. Розвиток античної культури, періоду Середньовіччя, а потім Ренесансу спричинили виникнення нової тріади – єдності духовних цінностей – Істини, Добра, Краси, котрі об'єднались у єдине ціле – гуманізм, де людина визнається критерієм розвитку суспільства, найвищою метою. Видатні діячі епохи Відродження поклали початок новій світській культурі, яка не лише звернена до людини, але й похідна від неї. Культура Відродження була орієнтована на індивідуальний тип духовної діяльності, який і сьогодні є своєрідним еталоном творчої особистості. Починаючи з XVII ст., термін «культура» використовується вже ширше: не лише для визначення окремих напрямів, способів, результатів діяльності людини, а й для того, що нею створене та існує поряд з природою. Вперше в такому значенні його використав С. Пуфендорф, саме це твердження стало основою концепції І. Гердера, який вважав, що культура є продуктом діяльності людей та одночасно стимулом їхнього подальшого розвитку. В його концепції розвитку людства культура постає зразком «другого народження людини». Він стверджує: яка традиція виховання, такою стає людина, її образ.

Досягнення філософів і педагогів узагальнив Я.А.Коменський, який створив учення, що стало підґрунтям усіх сучасних педагогічних систем. На його думку, викладачем може бути тільки людина високої

культури, освіченості, моральності. Я. Коменський зазначав, що неосвічений, бездуховний викладач – «джерело без води, лампочка без світла». Видатний педагог ставить серйозні вимоги до викладача в аспекті сформованості його педагогічної культури: предметний професіоналізм, активна педагогічна форма, розмаїття прогресивних моральних якостей, саморегуляція, уміння передавати інформацію, ставити цілі, планувати навчально-виховну діяльність, організовувати її та аналізувати результати.

Педагогічна культура є частиною загальнолюдської культури, в якій найбільш повно відображені духовні й матеріальні цінності освіти та виховання, а також способи творчої педагогічної діяльності, необхідні для обслуговування історичного процесу зміни поколінь, соціалізації особистості та здійснення освітньо-виховного процесу. Іншими словами, педагогічна культура інтегрує історико-культурний педагогічний досвід і регулює сферу педагогічної взаємодії. Нині під впливом реальних потреб оновлення закладів освіти спостерігається підвищений інтерес учених до дослідження педагогічної культури.

У культурно-історичному аспекті її розглядають як таку, що за змістом є світовим педагогічним досвідом, як зміну культурних епох і відповідних їм педагогічних цивілізацій, як історію педагогічної науки та освіти.

У соціально-педагогічному аспекті педагогічна культура постає як явище соціальне, як характеристика особливостей педагогічної взаємодії поколінь, як засіб педагогізації навколишньої дійсності. Її носіями і творцями є педагоги, батьки, громадські вихователі, педагогічні товариства.

В аспекті діяльності педагогічних установ педагогічна культура досліджується як сутнісна характеристика середовища, способу життя, особливостей педагогічної системи, як процес руху цієї системи до нового якісного стану.

В індивідуально-особистісному аспекті її розглядають як прояв сутнісних властивостей особистості, професійної діяльності та спілкування педагога з учнями.

Думка вчених розгортається у площині філософського осмислення поняття педагогічної культури як частини загальної культури суспільства, в рамках якої педагогічну культуру розуміють:

– як систему цінностей-регуляторів педагогічної діяльності (аксіологічний підхід);

- як передумову, мету, засіб, інструмент педагогічної діяльності, рівень самореалізації в ній, її результат і критерій оцінки (діяльнісний підхід);

- як концентроване вираження особистості педагога (особистісний підхід).

Типи педагогічної культури, що історично склалися, відповідають типам розвитку людської цивілізації і характеру взаємодії між освітою та культурою в ту чи іншу епоху. Сутність педагогічної культури полягає в особливо ціннісному ставленні до дитинства як до унікального, неповторного періоду людського життя і кожної дитячої особистості як самоцінності.

Гуманістична педагогічна культура – основоположна характеристика особистості, діяльності і культури спілкування педагога. У зв'язку з цим атестація передбачає виявлення у педагога відповідного рівня педагогічної культури, суттєвими показниками якої слід вважати: гуманістичну педагогічну позицію у ставленні до дітей та його здатність бути вихователем; психолого-педагогічну компетентність і розвинуте педагогічне мислення; освіченість у сфері предмета викладання та володіння педагогічними технологіями; досвід творчої педагогічної діяльності; уміння обґрунтувати власну педагогічну діяльність як систему (дидактичну, виховну, методичну); здатність розробити авторський освітній проект; культуру професійної поведінки, способи саморозвитку, уміння саморегуляції власної діяльності, культуру спілкування.

Гуманістична педагогічна позиція оцінюється за такими показниками: любов до дітей, захист їхніх прав та інтересів, турбота про їхнє здоров'я та самопочуття, емпатійне ставлення до кожного; діалогічне спілкування, підтримка кожної індивідуальності; повага до батьків та сімейних традицій.

Під час оцінювання психолого-педагогічної компетентності враховуються знання і розуміння педагогом психології учнів, уміння аналізувати й змінювати освітньо-виховну ситуацію в аудиторії, аналізувати мотивацію навчання і поведінки, створювати умови для розвитку кожного, організовувати творчі колективні справи.

Культура професійно-педагогічної поведінки передбачає, що за будь-яких умов педагогічної взаємодії (з учнями, батьками, колегами, адміністрацією тощо) педагог має дотримуватися норм моралі і

педагогічної етики, виявляти гідність, доброзичливість, витримку, культуру спілкування, такт, володіти своїм голосом, мімікою, жестами; має бути привітним, чуйним, уважним до людей, морально самовдосконалюватися.

Реалізації викладача як гуманної, духовної і творчої особистості, що вільно вибирає способи педагогічної діяльності, багато в чому сприяють заклади освіти, їх моральний клімат та інноваційні процеси, які забезпечує і до яких заохочує керівництво навчального закладу власним прикладом.

Встановлено, що педагогічна культура діалектично пов'язана з усіма елементами особистісної культури: моральною, естетичною, розумовою, правовою, політичною, екологічною та іншими, оскільки вона є інтегральним показником інших видів культур, їх складником і водночас включає їх у себе. Професійна культура розглядається як певний ступінь оволодіння професією, тобто способами і прийомами вирішення професійних завдань на підставі сформованості духовної культури особистості. Отже, можна простежити такий ланцюжок: «духовна - професійна - педагогічна культура». Виокремлення педагогічної культури, однієї з найважливіших складових суспільства, зумовлене специфікою педагогічної діяльності викладача, спрямованою на формування особистості, здатної в майбутньому відтворювати і збагачувати культуру суспільства.

Розвиток професійної культури викладача пов'язаний з кількома факторами. По-перше, з постійною творчою працею. В. Сухомлинський зазначав, що якою б талановитою не була людина, яку б базову підготовку вона не мала, якщо не вчитиметься на досвіді (власному та інших педагогів), то ніколи не стане кваліфікованим викладачем-професіоналом. По-друге, високий рівень професійної культури формується у викладача протягом кількох років кропіткої праці над самовдосконаленням. Розпочавшись у стінах педагогічного навчального закладу, вона триває все життя. По-третє, професія викладача поєднує дві спеціальності, адже він має бути не лише фахівцем зі свого предмета, а й вихователем, прищеплюючи учням ідеали, традиції, цінності культури. По-четверте, ефективний виховний вплив можливий лише в умовах спрямованої діяльності всього викладацького колективу закладу освіти, батьків, громадськості, соціального середовища (за В. Сухомлинським).

Враховуючи сучасні дослідження в галузі культурології (зокрема, праці А. Арнольдова, Б. Єрасова, Є. Маркаряна, Ю. Рєзника) і професійної освіти та узагальнюючи ідеї В.О.Сухомлинського про розвиток особистості викладача, можемо виокремити такі структурні складники його професійної культури: духовна (світоглядна, чуттєво-емоційна, моральна) культура викладача; система професійних знань; система професійних умінь та навичок; здатність до творчої праці; професійно значущі види особистісної культури (комунікативна, мовна, розумова, дослідницька, екологічна, фізична); активна життєва позиція, потреба в самовдосконаленні.

Педагогічна культура – це важлива і складна освіта, широка й специфічна у своєму змісті категорія. На базі педагогічної культури шляхом пізнання, традицій, досвіду і новаторства формується педагогічний професіоналізм, вищий рівень розвитку якого трансформується в педагогічну майстерність.

Педагогічна культура має дві форми прояву: статичну й динамічну. Статична форма відображає її як наявний рівень, який забезпечує подальший розвиток. Динамічна форма педагогічної культури виявляється в розвитку вміння реагувати на зміни, що відбуваються в навколишній дійсності, удосконалювати себе відповідно до умов довкілля, використовуючи набуту систему педагогічних цінностей, що відповідає більш високим (конструктивному, евристичному, творчому) рівням культури. Завдяки динамічній формі у процесі педагогічної діяльності створюються умови для розвитку особистості та її педагогічної культури.

Розглядаючи педагогічну культуру як системне утворення, ознайомимося із сукупністю її основних компонентів: аксіологічним, технологічним, евристичним і особистісним.

Аксіологічний компонент педагогічної культури включає засвоєння і прийняття викладачем цінностей педагогічної праці: а) професійно-педагогічні знання (психологічні; історико-педагогічні, закономірності цілісного педагогічного процесу, особливості дитячого віку, правові та ін.) і світогляд; б) педагогічне мислення і рефлексію; в) педагогічний такт і етику.

Світоглядний компонент є процесом і результатом формування педагогічних переконань, процесом визначення викладачем своїх інтересів, переваг, ціннісних орієнтацій у педагогічній сфері.

До культури педагогічного мислення належать: розвиток здібностей до педагогічного аналізу і синтезу, розвиток таких якостей мислення, як критичність, самостійність, широта, гнучкість, активність, швидкість, спостережливість, педагогічна пам'ять, творча уява. Культура педагогічного мислення має на увазі розвиненість мислення викладача на трьох рівнях:

- на рівні методологічного мислення, орієнтованого педагогічними переконаннями викладача; методологічне мислення дає змогу викладачеві дотримуватися правильних орієнтирів у своїй професійній діяльності, розробляти гуманістичну стратегію;

- тактичного мислення, що дає можливість викладачу матеріалізовувати педагогічні ідеї в технології педагогічного процесу;

- самостійного творчого застосування загальних педагогічних закономірностей до часткових унікальних явищ реальної педагогічної дійсності.

Моральна культура викладача, будучи предметом професійно-педагогічної етики, містить моральну свідомість, сформовану на рівні теоретичних етичних знань, а також рівень розвитку моральних почуттів.

Одним із провідних показників моральної культури є педагогічний такт, що розуміється як поведінка викладача, організована як морально доцільна міра взаємодії викладача з дітьми і впливу на них. Педагогічний такт базується на розвинених психолого-педагогічних умінях і моральних якостях особистості: педагогічній спостережливості, інтуїції, педагогічній техніці, педагогічній уяві, етичних знаннях. Основними елементами педагогічного такту як форми моральних відносин викладача з тими, хто навчається, є вимогливість і повага до них; уміння бачити й чути їх, співчувати їм; самовладання, діловий тон у спілкуванні, уважність і чуйність без підкреслення цього, простота і дружелюбність без панібратства, гумор без злого глузування. Зміст і форма тактовної поведінки визначаються рівнем моральної культури викладача і припускають вміння вихователя передбачати об'єктивні та суб'єктивні наслідки вчинку. Головною ознакою педагогічного такту є належність викладача до моральної культури особистості. Вона належить до моральних регуляторів педагогічного процесу і ґрунтується на морально-психологічних якостях викладача. Знання викладачем найкращих для

студентів/учнів якостей дорослого є необхідним вихідним рівнем розвитку його моральної свідомості (рівня етичних знань) і формування моральних відносин взаємодії з тими, хто навчається.

Діяльнісний (технологічний) компонент педагогічної культури викладача розкриває її технологічний аспект, способи й прийоми взаємодії учасників освітнього процесу в культурі спілкування, у тому числі і мовного, активне використання педагогічної техніки, інформаційних та освітніх технологій тощо. Цей компонент культури викладача характеризується ступенем усвідомлення ним потреби у розвитку всього спектра власних педагогічних здібностей як застави успішності його професійної діяльності, попередження ймовірних педагогічних помилок, а також свідомістю найбільш раціональних способів розвитку педагогічних здібностей. Культура педагогічної діяльності формується у процесі практичної роботи шляхом детальнішого опанування і творчого застосування досягнень спеціальних, психолого-педагогічних, соціально-гуманітарних наук і передового досвіду.

Евристичний компонент педагогічної культури викладача підкреслює творчу природу педагогічної діяльності, можливості цілісного педагогічного процесу в індивідуально-творчому розвитку викладача і дітей, сполученні прийомів алгоритмізації та творчої побудови навчальної діяльності; здатність викладача до педагогічної імпровізації, засвоєння передового педагогічного досвіду.

Особистісний компонент педагогічної культури викладача виявляється в самореалізації його сутнісних сил, потреб, здібностей, інтересів, обдарованості в педагогічній діяльності. Процес самореалізації складається з декількох взаємозалежних етапів, таких як самопізнання, самооцінка, саморегуляція, самоствердження, що розкривають інтелектуальний, професійно-моральний потенціал особистості викладача.

Важливе місце в культурологічній підготовці викладача посідає залучення до сучасної побутової культури, основних правил загальнолюдського та службового етикету і найважливіших моральних категорій, до сучасних правил поведінки, наприклад дотримання культури зовнішнього вигляду.

Вивчення різнопланових поглядів і думок дало змогу виокремити у структурі педагогічної культури чотири основних блоки:

– спеціальні здібності і властивості педагогічної особистості: ділові якості (сумлінність, відповідальність, працьовитість, дисциплінованість, енергійність, точність); рефлексивні якості (акуратність, підтягнутість, самокритичність, широкий кругозір, ерудиція); комунікативні якості (уважність, чесність, надійність, справедливість, стриманість, вимогливість, обов'язковість); емпатійні якості (гуманність, взаєморозуміння, доброта, тактовність, обов'язковість, здатність до співпереживання й атракції);

– б) ідейно моральні якості педагога: переконаність, принциповість, патріотизм, колективізм, порядність, інтелігентність;

– в) професійно-етична поведінка педагога: особливий спосіб життя особистості, її спрямованість та прагнення до постійного вдосконалювання системи специфічних відносин, поглядів і переконань у сфері навчання та виховання людей;

– г) педагогічна майстерність: знання предмета (професійна компетентність, спеціальна тактична підготовленість, досвід у навчанні й вихованні, наукова кваліфікація); педагогічна технологія (техніка й експресія мовлення, ясність і логічність думок, переконливість висловлювань, виразність міміки, жестів, зразковий показ, уміння обирати необхідні засоби, форми і методи); педагогічна творчість (творча уява, нестандартне мислення, потреба в пошуку нової інформації, прагнення до експерименту); педагогічний стиль (педагогічна переконаність, уміння адекватно сприймати й оцінювати свою і чужу діяльність, педагогічно спрямоване спілкування і поведінка, педагогічний такт та етика, уміння слухати і чути, інтерес до пізнання внутрішнього світу людей).

Вищим ступенем педагогічної культури, її виявом у реальному житті є педагогічна майстерність, що становить синтез розвинутого психолого-педагогічного мислення, професійно-педагогічних знань, навичок, умінь і емоційно-вольових засобів виразності, які у взаємозв'язку з якостями особистості педагога дозволяють йому успішно вирішувати різноманітні навчально-виховні завдання. Специфіка педагогічного процесу, його структура та зміст стають спонукальними причинами появи майстра, який реалізує на практиці функції розвитку, навчання і виховання людей. Педагогічна майстерність, будучи складником педагогічної культури, у свою

чергу, є складною структурою, що має, як мінімум, чотири підсистеми: знання предмета; педагогічна творчість; педагогічний стиль; педагогічна технологія (за А. Сидоровим).

Освіта як система та як процес.

Найважливішою ланкою реалізації загальної мети виховання є освіта. Джерела поняття «освіта» сягають раннього середньовіччя. Воно співвідносилось з поняттям «образ», «образ Божий». Людина була створена «за подобою Божою», тому розуміння, осягання, наслідування цього образу трактувалось (і тепер трактується християнською православною релігією) як «образование». Починаючи з епохи Відродження, коли сама людина стала цінністю, освіта постає способом входження до культури, світу, спілкування з іншими людьми, а також засобом створення свого обличчя, образу, особистості. Образ культури проектується на зміст, організацію, методи, що використовуються в освіті.

Поширений в Європі, Великій Британії, США термін *education* для позначення поняття освіти також включає всі аспекти взаємодії учасників освітнього процесу. Тому освіта з огляду на її культуровідповідність містить у собі навчання і виховання (самовиховання) як інтерналізацію тих соціокультурних цінностей суспільства (норм, правил, традицій, заповідей, морально-етичного кодексу), які поділяються його членами. Зв'язок навчання і виховання в цьому процесі є нерозривним.

Освіта, являючи собою побудову образу «Я» за образом культури, її відтворення і розвитку, розглядається в трьох взаємопов'язаних аспектах: як освітня система, освітній процес і результат цього процесу.

Освіта як система. Освіта – це соціальний інститут, покликаний відтворювати культуру шляхом постійної передачі соціально значимого досвіду попередніх поколінь наступним. Стосовно індивідуального розвитку такий процес трактується як становлення особистості відповідно до генетичної та соціальної програми.

Освіта є складною системою. Вона характеризується метою виховання, змістом, структуральними навчальними планами і програмами, які успадковують попередні рівні освіти та прогнозують наступні. Системоутворюючим компонентом освітньої системи є мета, тобто відповідь на питання: яку людину вимагає та чекає суспільство на даному етапі його історичного розвитку.

Освіта як система розглядається в трьох вимірах, якими є:

- соціальний масштаб розгляду: освіта в світі, освіта у певній країні, суспільстві, регіоні, навчальному закладі, установі та ін. Сюди віднесено також систему державної, приватної, суспільної, клерикальної (церковної, духовної) тощо освіти;

- ступінь освіти: дошкільне виховання; загальна середня освіта з її внутрішньою градацією на початкову, основну, повну; професійна освіта, вища освіта з різними рівнями: бакалавратом, магістратурою; післядипломна освіта: підвищення кваліфікації, аспірантура, докторантура;

- профіль освіти: загальна, спеціальна (математична, гуманітарна, природничо-наукова тощо).

Освіта як процес. Функціонування і розвиток освітньої системи здійснюється в освітньому процесі навчання і виховання людини, конкретніше – у педагогічному процесі.

Освіта як процес не припиняється до кінця свідомого життя людини. Вона безперервно видозмінюється за цілями, змістом, формами, методами.

Освіта як результат розглядається в двох аспектах: у плані результату системи, фіксованого у формі стандарту і в плані самої людини, яка пройшла навчання у певній освітній системі.

У другому плані результатом освіти є сама людина, її досвід як сукупність сформованих особистісних якостей, знань та умінь, що дозволяє їй адекватно діяти в динамічних умовах життя. Результатом освіти цього плану є освіченість.

Три якості – широкі знання, звичка мислити й благородство почуттів – необхідні для того, щоб людина була освіченою в повному розумінні слова.

Отже, освіта як суспільно організований, нормований і цілісний процес засвоєння культури є, насамперед, процесом виховально-освітнім. Саме тому він покликаний реалізувати мету виховання, визначену сучасним українським суспільством.

Одним із основних засобів реалізації мети виховання є зміст освіти.

У традиційній педагогіці зміст освіти визначається як сукупність систематизованих знань, умінь і навичок, поглядів і переконань, а також певний рівень розвитку пізнавальних сил і

практичної підготовки, що досягається в результаті навчально-виховної роботи. Він зорієнтований головним чином на знання як відображення духовного багатства людства, накопиченого протягом історичного розвитку. Підхід до визначення суті змісту освіти, в центрі уваги якого знаходяться знання, одержав назву знаннево орієнтованого.

Знання є важливими соціальними цінностями. Знаннево орієнтований зміст освіти сприяє соціалізації особистості, її входженню у соціум і забезпеченню її життєдіяльності. Однак у теорії і практиці навчання і виховання знання стали абсолютною цінністю і заступили собою саму людину. Це призвело до ідеологізації наукового ядра знань, їх академізму, орієнтації змісту освіти на середнього учня та інших негативних наслідків.

Сучасний зміст освіти визначається ідеєю розвитку цілісної людської особистості. Концепції цілісного розвитку особистості вперше появились в епоху Відродження (XVIII-XIX ст.) у зв'язку з утвердженням ідей гуманізму. В організації навчання у «нових школах» Франції, Швейцарії, елітарних школах у США, Німеччині, Австрії реалізувалися: теорія В. де Фельтре, в якій дитині надавалася можливість вільного фізичного і розумового розвитку ; теорія вільного виховання Ж.-Ж. Руссо, який пропонував у розвитку дитини йти за спонтанними проявами її досконалої природи; ідея Й. Песталотці про повний розвиток усіх сил людини шляхом залучення її до активної життєдіяльності. Ця теоретична основа дала змогу пов'язати навчання і виховання дитини з її природою, вільним розвитком, самореалізацією і самоствердженням.

Протягом останніх десятиліть все більше стверджується особистісно орієнтований підхід до виявлення суті змісту освіти, який передбачає, що абсолютною цінністю змісту освіти є не відчужені від особистості знання, а сама людина. Так, І. Лернер і М. Скаткін під змістом освіти розуміють педагогічно адаптовану систему знань, навичок і умінь, досвіду творчої діяльності і досвіду емоційно-вольового ставлення, засвоєння яких покликано забезпечити формування всебічно розвиненої особистості, підготовленої до відтворення (збереження) і розвитку матеріальної і духовної культури суспільства.

Особистісно-орієнтований зміст освіти забезпечує розвиток цілісної людини: її природних особливостей (здоров'я, здібностей

мислити, відчувати, діяти), соціальних властивостей (бути громадянином, сім'янином, трудівником), властивостей суб'єкта культури (свободи, гуманності, духовності, творчості). При цьому розвиток природних соціальних і культурних начал здійснюється в процесі засвоєння змісту освіти, який має загальнолюдську, національну і регіональну цінність.

2 Завдання на СРС, для самостійного вивчення теми.

1. Сутність феномену педагогічної культури.
2. Роль педагогічної культури викладача у навчально-виховному процесі.
3. Підходи до розуміння педагогічної культури.
4. Що таке гуманістична педагогічна позиція?
5. Фактори формування та розвитку педагогічної культури.
6. Форми прояву та компоненти педагогічної культури.
7. Складові та виміри системи освіти.
8. Сутність, мета та компоненти освітнього процесу.
9. Здійснення освітнього процесу в Україні: історія, форми, перспективи.

ТЕМА 3.2 ВИКЛАДАННЯ У СУЧАСНІЙ (ТЕХНІЧНІЙ) ВИЩІЙ ШКОЛІ

1 Стисле роз'яснення щодо основних, найбільш цікавих та таких що є складними змістовних моментів та питань – на які слід звернути увагу при вивченні даної теми.

Процес об'єднання Європи, його поширення на схід і на прибалтійські країни супроводжується формуванням спільного освітнього і наукового простору та розробкою єдиних критеріїв і стандартів у цій сфері в масштабах усього континенту. Цей процес дістав назву Болонського від назви університету в італійському місті Болонья, де були започатковані такі ініціативи.

Розглянемо головні принципи Болонського процесу та відповідність вищої освіти України його вимогам з огляду на перспективу інтеграції нашої системи в європейський освітній і науковий простір.

Інтеграційний процес у науці й освіті має дві складові: формування співдружності провідних європейських університетів під егідою документа, названого Великою хартією університетів (*Magna Charta Universitatum*), та об'єднання національних систем освіти і науки в європейський простір з єдиними вимогами, критеріями і стандартами. Головна мета цього процесу – консолідація зусиль наукової та освітянської громадськості й урядів країн Європи для істотного підвищення конкурентоспроможності європейської системи науки і вищої освіти у світовому вимірі (наприклад, протягом останніх 15-20 років вона значно поступається американській системі), а також для підвищення ролі цієї системи в суспільних перетвореннях. Болонський процес мав свою передісторію, що полягає в розробленні та підписанні представниками країн Європи Лісабонської конвенції (1997 р.) про визнання кваліфікацій для системи вищої освіти європейського регіону та Сорбоннської декларації (Париж, Сорбонна, 1998 р.) щодо узгодження структури системи вищої освіти в Європі. Сам же Болонський процес на рівні держав було започатковано 19 червня 1999 р. у Болоньї (Італія) підписанням 29-ма міністрами освіти від імені своїх урядів документа, який назвали «Болонська декларація». Цим актом країни-учасниці узгодили спільні вимоги, критерії та стандарти національних систем вищої освіти і домовилися про створення єдиного європейського освітнього та наукового простору до 2010 р. У межах цього простору мають діяти єдині вимоги до визнання дипломів про освіту, працевлаштування та мобільності громадян, що істотно підвищить конкурентоспроможність європейського ринку праці й освітніх послуг. Власне, цим документом було задекларовано прийняття загальної системи порівняльних освітньо-кваліфікаційних рівнів, зокрема через затвердження додатка до диплома; запровадження в усіх країнах двох циклів навчання за формулою 3 + 2, при цьому перший, бакалаврський цикл має тривати не менше трьох років, а другий, магістерський – не менше двох років, і вони мають сприйматися на європейському ринку праці якраз як освітні і кваліфікаційні рівні; створення систем кредитів відповідно до європейської системи трансферу оцінок, включно з постійним навчанням; сприяння європейській співпраці щодо забезпечення якості освіти, розробка порівняльних критеріїв і методів оцінки якості; усунення перешкод на шляху мобільності студентів і викладачів у межах визначеного простору.

Наступний етап Болонського процесу відбувся у Празі 19 травня 2001 р., де представники 33 країн Європи підписали Празьке комюніке. Головні рішення цього саміту такі: країни знову підтвердили свою позицію щодо цілей, визначених Болонською декларацією; учасники високо оцінили активну участь у процесі Європейської асоціації університетів (EUA) та національних студентських спілок Європи (ESIB); вони відзначили конструктивну допомогу з боку Європейської комісії та висловили свої зауваження щодо подальшого процесу, беручи до уваги різні цілі Болонської декларації.

На саміті було виділено важливі елементи Європейського простору вищої освіти, а саме: постійне навчання протягом усього життя; мотивоване залучення студентів до навчання; сприяння підвищенню привабливості та конкурентоспроможності європейського простору вищої освіти для інших регіонів світу (зокрема, аспекти транснаціональної освіти).

Третій етап Болонського процесу відбувся в Берліні 18-19 вересня 2003 р., де було підписано відповідне комюніке. Принципово нове рішення Берлінського саміту – поширення загальноєвропейських вимог і стандартів уже й на докторські ступені. Установлено, що в країнах – учасницях Болонського процесу – має бути один докторський ступінь – «доктор філософії» у відповідних сферах знань (природничі науки, соціогуманітарні, економічні та ін.).

Була запропонована формула триступеневої освіти (3-5-8), згідно з якою не менше трьох років відводиться для отримання рівня «бакалавр», не менше 5 років – для отримання рівня «магістр» і не менше 8 років для отримання вченого ступеня «доктор філософії». Важливо, що освітньо-кваліфікаційні рівні і вчений ступінь розглядаються як складові цілісної системи освіти людини. Акцентовано увагу на потребі сприяти європейському простору вищої освіти. Було приділено особливу увагу важливості контролю і дотримання європейських стандартів якості освіти на усьому просторі. Ці стандарти в Європі розробляє і підтримує відома міжнародна організація, що має назву «Європейська мережа з гарантування якості (European Network Quality Assurance – ENQA)». Розроблено додаткові модулі, курси та навчальні плани з європейським змістом, відповідною орієнтацією й організацією. Наголошено на важливій ролі, яку мають відігравати заклади вищої освіти, щоб зробити

реальністю навчання протягом усього життя. Зазначено, що європейський простір вищої освіти та європейський простір дослідницької діяльності – дві взаємопов'язані частини спільноти знань.

Четвертий саміт Болонського процесу заплановано провести 19-20 травня 2005 р. у Бергені (Норвегія).

Отже, Болонський процес – це процес структурного реформування національних систем вищої освіти країн Європи, зміни освітніх програм і потрібних інституційних перетворень у вищих навчальних закладах Європи. Його метою є створення до 2010 р. європейського наукового та освітнього простору задля підвищення спроможності випускників, підвищення мобільності громадян на європейському ринку праці, підняття конкурентоспроможності європейської вищої школи. Для досягнення цієї мети було запропоновано прийняти зручні та зрозумілі градації дипломів, ступенів і кваліфікацій; увести в своїй основі двоступеневу структуру вищої освіти; увести взаємовизнаний на європейському просторі вчений ступінь доктора філософії; використати єдину систему кредитних одиниць (систему ECTS – European Community Course Credit Transfer System), яку ще називають системою кредитних одиниць, системою кредитних заліків, системою кредитних рівнів, системою залікових одиниць, кредитною системою взаємовизнання тощо; увести уніфіковані і взаємно визнані на європейському просторі додатки до диплома; напрацьовувати, підтримувати і розвивати європейські стандарти якості із застосуванням порівняльних критеріїв, механізмів і методів їх оцінки відповідно до вимог ENQA; усунути наявні перепони для розширення мобільності студентів, викладачів, дослідників і управлінців вищої школи.

На всіх етапах Болонського процесу було проголошено, що цей процес добровільний; полісуб'єктний; такий, що ґрунтується на цінностях європейської освіти і культури; такий, що не нівелює національні особливості освітніх систем різних країн Європи; багатоваріантний; гнучкий; відкритий; поступовий.

Але не слід ідеалізувати Болонський процес. Він нерівномірний, суперечливий, складний. Його цілі ще дуже гіпотетичні. Як приєднання до цього процесу, так і неприєднання мають свої переваги та ризики. Втім, з урахуванням усіх «за» і «проти» для країн, які прагнуть до економічного і суспільного розвитку і, зрештою, вступ до

Європейського Союзу (ЄС), альтернативи Болонському процесові немає. Ми вже значно спізнюємося щодо цього.

Щоб стати повноправним членом Болонської співдружності, Україні треба піти на суттєві перетворення у системі вищої освіти і науки. Найважливіше при цьому провести ґрунтовний порівняльний аналіз вітчизняної системи науки й освіти з європейською (за болонською моделлю). За результатами цього аналізу визначити, що потрібно буде змінити в нашій системі, і започаткувати відповідні реформи.

Ці реформи вже не зможуть бути «косметичними». Вони мають стосуватися глибинних основ нашої освіти й науки. Здійснюючи їх, ми повинні будемо відповісти на запитання: чого і як слід навчати у сучасному світі гострої конкуренції. Ми не зможемо уникнути реальної інтеграції вітчизняної науки й освіти.

На шляху цих реформ багато складних проблем. Але особливість найближчого періоду у тому, що уникнути зазначених перетворень уже неможливо, бо, не проводячи реформ або зволікаючи з ними, наша країна підсилюватиме ізоляційні явища з боку Європи, дедалі більше поглиблюючи власну суспільну й економічну кризу.

Напрямки структурного реформування вищої освіти України з огляду на Болонський процес.

Враховуючи незворотність Болонського процесу, ми маємо усвідомлювати, що для нашої системи вищої освіти він є дуже непростим. Нам важче, ніж будь-якій іншій країні, яка не має таких глибинних традицій у галузі фундаментальної природничої й інженерної освіти, приєднатися до багатьох загальноєвропейських рішень, нівелюючи власні багатовікові наробки у цій галузі. Якраз наша вища освіта, лише в інженерії, виховала винахідника вертольотів Ігоря Сікорського, відкривачів космосу Сергія Корольова і Володимира Челомея, конструктора неперевершених авіаційних двигунів Архипа Люлька, фундатора твердотільної електроніки Бенціона Вула, вона дала світові п'єзодвигун і високошвидкісний транспорт на магнітній подушці. І цей перелік можна довго продовжувати.

Тому нові виклики ми повинні прийняти не тільки переносючи на наше підґрунтя досвід інших держав, але й пропонуючи європейському співтовариству свої доробки, досягнення, пропозиції, своє бачення проблем. Тобто потрібно досягти гармонійного

поєднання європейських нововведень і кращих вітчизняних традицій. Але ми повинні відверто визнати, що за останні роки у сфері вищої освіти України, особливо технічної, накопичилися складні проблеми, вирішення яких залишається на порядку денному, навіть незважаючи на наявність чи відсутність таких факторів, як Болонський процес.

Ці проблеми становлять так би мовити деякий мартиролог нашої вищої освіти.

Надлишкова кількість навчальних напрямів і спеціальностей, відповідно 76 та 584. Кращі ж світові системи вищої освіти мають у 5 разів менше.

Недостатнє визнання у суспільстві рівня «бакалавр» як кваліфікаційного рівня, його незатребуваність вітчизняною економікою. Як правило, прийом до вузу ми здійснюємо не на бакалаврат, а на спеціальність.

Загрозлива у масовому вимірі тенденція до погіршення якості вищої освіти, що наростає з часом.

Збільшення розриву зв'язків між освітянами і працедавцями, між сферою освіти і ринком праці.

Нехтування передовими науковими дослідженнями у закладах освіти, які є основою університетської підготовки. Наша система наукових ступенів складна у порівнянні з загальноєвропейською, що ускладнює мобільність викладачів і науковців в Європі.

Відійшла в минуле колись добре організована для централізованої економіки система підвищення кваліфікації та перепідготовки. Нової системи, що задовольняла б потреби ринкової економіки, в Україні не створено. Тому дуже важливий загальноєвропейський принцип «освіта через усе життя» поки що в умовах нашої держави не може бути в повній мірі реалізований.

Університети України не беруть на себе роль методологічних центрів, новаторів, піонерів суспільних перетворень, за якими має йти країна. Рівень автономії ЗВО у цих питаннях значно нижчий від середньоєвропейського. Не виконують роль методологічних керівників заклади освіти, що мають статус національних, у той час, коли їх кількість досягла близько 40% від загальної кількості ЗВО.

Ці та інші перешкоди погіршують розпізнавання нашої системи вищої освіти зовнішнім світом, підсилюють ізоляціоністські тенденції, погіршують мобільність наших студентів, викладачів і науковців в межах європейського освітнього простору і ринку праці.

Зменшити ці перешкоди – означає для нас опинитися, образно кажучи, на першому поверсі величезної будівлі, яка має назву «Європа знань».

«На другому поверсі» на нас чекають дуже серйозні структурні перетворення. Це – модернізація системи контролю якості освіти, узгодження дворівневої системи з європейською моделлю, введення загальноєвропейських кредитних заліків і термінів навчання, введення вченого ступеня доктора філософії.

Як визначено у «Саламанському зверненні» (2001 р.), якість – це основоположна умова для визнання, для довіри, сумісності та привабливості в європейському просторі. Берлінське комюніке (2003 р.) визначає якість освіти як основу створення європейського простору.

Для нас важливими, зважаючи на сказане, є декілька положень: моніторинг якості освіти має бути повним, постійним, прозорим, об'єктивним; якість і акредитація, які міцно пов'язані між собою, висувають перед непогано розвиненою нашою системою ліцензування й акредитації нові завдання щодо використання європейських стандартів якості, і тому наша участь в європейській мережі з гарантування якості у вищій освіті (система ENQA) обов'язкова вже в найближчий час; контроль якості повинен зосередитися не тільки на контролі навчального процесу, кадрів, науково-методичного забезпечення, матеріальної бази тощо, а, в першу чергу, на контролі знань студентів і особливо випускників, визначаючи їхню компетентність і спроможність задовольняти вимоги ринку праці; акредитуватися мають не тільки навчальні заклади і спеціальності, але й окремі освітні програми, це те, з чим поки що ми не стикалися; окрім внутрішньої оцінки якості неминуча зовнішня оцінка, яку підтримує ENQA і яка надає можливість оцінювати навчальні програми за межами своєї країни за загальними критеріями.

Щодо узгодження дворівневої системи, то ця проблема не була б занадто складною, якби перед нашою системою освіти не постала у повному обсязі проблема вирішення долі технікумів і коледжів.

Вердикт громадськості та держави з цього питання може визначитись на перетині декількох рішень, наприклад, повністю інтегрувати кращі технікуми і коледжі в заклади III, IV рівнів акредитації, створивши їм умови для надання освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр», решту ж трансформувати в

заклади середньої професійної освіти для надання випускникам рівня висококваліфікованих робітників.

Доцільніно паралельно вводити за формулою 4+2 освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр» відповідної галузі. Магістр інженерії, магістр права, магістр з бізнес-адміністрування та інші. Реальна ж доля випускників рівня «магістр» у нашій країні вирішиться з часом у відповідності до їх затребуваності на ринку праці, який також поступово буде інтегруватися у загальноєвропейський.

Аналогічний підхід можна було б застосувати до системи наукових ступенів в Україні. Згідно з Берлінським комюніке 2003 р. Україна до наявної системи «кандидата та доктора наук» додала науковий ступінь «доктора філософії» у відповідності до міжнародних стандартів. Для багатьох науковців були б зняті перешкоди у мобільності на європейському науковому й освітянському просторі. Традиційна ж система наукових ступенів була б, як і раніше, затребувана на внутрішньому ринку праці до того часу, поки доля як першої, так і другої систем остаточно не вирішиться у майбутньому.

При здійсненні вказаних структурних перетворень важливо надати широкі права ЗВО у прийнятті європейських стандартів – повністю чи частково і в певні терміни. Це тим паче важливо, що самі ЗВО добре розуміються на тому, що врешті-решт привабливість їх закладів у абітурієнтів та студентів прямо залежить від того, який вибір зробили ці ЗВО й як швидко вони цей вибір втілюють в життя.

Усі документи Болонського процесу та пов'язані з ними задачі, у першу чергу, пов'язані із студентами. Вони є центром, навколо якого вибудовується вся система.

Лісабонська конвенція та Сорбонська і Болонська декларації визнали, що основною метою підписаних документів є полегшення доступу мешканцям кожної держави Європи і студентам навчальних закладів до освітніх ресурсів та ринків праці інших країн.

Але ж яким практичним чином дати можливість молоді використати ці права?

Тут формулюють три необхідні та достатні принципи, які, на жаль, є найважчими для виконання в нашій державі. Це – мобільність членів освітянського простору, в першу чергу студентів; привабливість освітянських послуг та можливість працевлаштування.

Об'єднує ці три принципи те, що вони, по суті, виходять за рамки суто системи освіти, вони – прерогатива держави, і в наших вітчизняних умовах вони можуть бути виконані в процесі соціоекономічного інтегрування нашої країни в європейський простір.

Мобільність – важлива якісна особливість європейського простору, вона передбачає мобільність людей між вищими навчальними закладами та між державами.

В Україні їй заважають системні невідповідності, візовий режим, економічні характеристики нашої країни, зрештою різниця між рівнем життя в Україні та країнах ЄС. Але, коли йдеться про інтернаціоналізацію освіти, що є освітянським крилом глобалізації, зусилля держави мають бути ексклюзивними.

Привабливість ЗВО для студентів – це великої ваги комплексна компонента, яка включає перспективу для кар'єри, що надає університет, якість та вартість навчання, вартість проживання, доступність побутових послуг, наявність стипендіальних програм, повага до європейських та світових цінностей, відсутність міжнаціональних та релігійних конфліктів, відповідність європейським освітянським стандартам тощо.

Працевлаштування – це третій принцип, що лежить в основі забезпечення прав молодой людини на транснаціональну освіту.

Болонська декларація підтвердила, що можливість влаштування на роботу – це основне питання для вищих закладів у всій Європі; це стратегічна мета, яка не має альтернативи. Працевлаштування – це індикатор успіхів всього Болонського процесу в цілому. Він настільки важливий, що в дискусіях про доцільний термін навчання на будь-якому рівні учасники дійшли висновку, що навчатися, використовуючи принцип «навчання через усе життя», треба доти, поки не знайдеш роботу.

Таким чином, вищий освітянський поверх європейського простору можуть займати держави, які повністю сприяють студентському самовиявленню, що головним чином забезпечується золотою тріадою – мобільністю, привабливістю, працевлаштуванням.

Це прерогатива, компетенція і обов'язок держави перед молоддю України, системою української освіти та перед європейською співдружністю.

Завдання на СРС, для самостійного вивчення теми.

1. Сучасні інтеграційні процеси в освіті і науці.
2. Сутність та зміст «Великої хартії університетів».
3. Сутність та зміст Болонської декларації. Та етапи Болонського процесу.
4. Відмінності між традиційною організацією навчання в Україні та організації освітнього процесу у межах Болонського процесу.
5. Напрямки структурного реформування вищої освіти України з огляду на Болонський процес.
6. Сутність та особливості кредитно-модульної системи навчання.
7. Принципи забезпечення прав людини у межах забезпечення транснаціональної освіти.

ТЕМА 3.3

ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

1 Стисле роз'яснення щодо основних, найбільш цікавих та таких що є складними змістовних моментів та питань – на які слід звернути увагу при вивченні даної теми.

Педагогічна майстерність викладача та ступені її розвитку. Провідні складові педагогічної майстерності: педагогічна спрямованість особистості викладача, професійне знання, здібності до педагогічної діяльності, педагогічна техніка. Педагогічні здібності та уміння. Педагогічна техніка викладача. Самовдосконалення викладача.

Витоки педагогічної майстерності. Структура, елементи педагогічної майстерності. Умови, шляхи формування і реалізації педагогічної майстерності. Критерії та рівні оволодіння педагогічною майстерністю.

Педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечують самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі. За І. Зязюном структуру до педагогічної майстерності складають наступні елементи:

– педагогічна спрямованість особистості викладача (ціннісні орієнтації на себе, на засоби педагогічного впливу, на особистість

вихованця і навчально-виховний колектив, на цілі педагогічної діяльності);

- професійне знання (знання предмета, методики його викладання, теоретичні основи педагогіки і психології);

- здібності до педагогічної діяльності (комунікативні – повага до людей, доброзичливість, товаристськість; перцептивні – професійна передбачуваність, емпатія, педагогічна інтуїція; динамічні – здатність до вольового впливу і логічного переконання; емоційно-почуттєві – здатність володіти собою і вибудовувати педагогічну дію на позитивних почуттях; оптимістичне прогнозування тощо;

- педагогічна техніка як форма організації поведінки викладача, що ґрунтується на двох групах умінь: 1) умінні володіти собою – поставою, мімікою, жестами, пантомімікою; керувати емоційними станами – знімати зайве психічне напруження, викликати стани творчого самопочуття; володіти технікою мови – дихання, голосоутворення, дикція, темп мовлення; 2) вміння співпрацювати з кожним учнем і всім класом в процесі вирішення педагогічних завдань – дидактичних, організаторських, контактної взаємодії, стимулювання діяльності вихованців тощо.

Умовою підвищення рівня педагогічної майстерності є цілеспрямоване, безперервне самовдосконалення. При цьому процеси самоосвіти, самовиховання викладачів мають бути певною мірою адміністративно організованими і контрольованими.

Процес самовдосконалення викладача умовно поділяють на чотири етапи:

- самоусвідомлення викладачами важливості педагогічної самоосвіти, самовиховання і прийняття рішення зайнятися професійним самовдосконаленням;

- розробка програми професійного самовдосконалення та планування заходів щодо її реалізації;

- безпосередня практична діяльність з реалізації поставлених завдань самовдосконалення;

- самоконтроль та самокорекція.

За М. Фіцулою, педагогічна майстерність має певні рівні. Професіоналізм є першим ступенем педагогічної майстерності, що передбачає наявність знань про теоретичні основи педагогічної діяльності, її базові засади. Ним володіє випускник вищої школи, в

навчальному плані спеціальності якого передбачені відповідні дисципліни.

Другий ступінь педагогічної майстерності пов'язаний з початком викладацької діяльності. В процесі викладацької діяльності інтенсивно і цілеспрямовано відбувається професійне зростання педагога. Ефективність цього процесу залежить від установки на самоосвіту і самовиховання, від наявності відповідної програми, оволодіння педагогічним досвідом досвідчених колег, систематичного підвищення кваліфікації (семінари, курси, науково-методичні конференції тощо).

Поступово рівень педагогічної діяльності викладача зростає, він оволодіває новими педагогічними технологіями, підвищується його психолого-педагогічна культура, розвиваються педагогічні здібності, якості і властивості, збагачується методичний арсенал. Другий ступінь, власне педагогічна майстерність, визначається постійним прагненням до творчості, до пошуку, нових педагогічних засобів, створенням власних прийомів і методик.

Найвищим рівнем педагогічної майстерності є педагогічне новаторство. Викладач-новатор вносить принципово нові ідеї у навчально-виховний процес, розробляє нові методичні системи, створює власні персонал-технології.

Поняття педагогічної техніки. Педагогічна техніка є специфічним способом організації поведінки викладача. Внутрішня техніка: формування вмінь психотехніки, розвиток уяви, управління емоційним станом, контроль фізичного стану організму, виховання оптимізму і впевненості. Зовнішня техніка як культура професійно-педагогічного спілкування. Невербальні і вербальні засоби зовнішньої техніки. Педагогічний вплив (прийоми і ключові операції).

Відомий педагог А. Макаренко одним з перших звернув увагу на те, що діти потребують складної тактики і техніки, що викладачеві слід уміти керувати своїм настроєм, стилем і тоном спілкування, інтонацією, посмішкою, поглядом, мімікою, рухами, ходом... Іноді жест буває красномовнішим за слова, а міміка в найкоротшу мить доводить те, на що знадобилися б монологи. Отже, хороший викладач – завжди яскрава особистість, бо має власну техніку впливу, взаємодії, спілкування, саморегуляції.

В зміст поняття *«педагогічна техніка»* включають дві групи компонентів:

– перша група пов'язана з умінням педагога управляти своєю поведінкою, це – оптимальне управління емоціями, настроєм, прояв соціально-перцептивних здібностей; володіння технікою мови; виразна демонстрація вихованцям певних почуттів, суб'єктивного ставлення до тих чи інших дій вихованців; вміння пізнавати їх внутрішній душевний стан («Блискучий розум, кмітливність без тренованих педагогічних умінь, інтуїтивного педагогічного бачення і передбачення, заповзятливості творчо вирішувати навчально-виховні завдання нічого не варті. Обмежений і глибоко нещасливий той педагог, хто розумом пригнічує свої почуття чи не вмів ними оперувати. Педагогічну дію слід не лише розуміти, а й переживати почуттєво»);

– друга група компонентів педагогічної техніки пов'язана з умінням педагога впливати на особистість вихованця і колектив та розкриває процесуальний бік процесу навчання й виховання: дидактичні, організаційні, конструктивні, комунікативні вміння; технологічні прийоми висування вимог, керування педагогічним спілкуванням тощо («Педагог повинен володіти арсеналом засобів донесення учням свого досвіду, своїх бачень. Ці засоби завжди індивідуальні, неповторні. Окрім слів, голосу, інтонації, в розпорядженні педагога є ще жест, рух, ритміка... Але найперше і найвагоміше – очі»).

Обидві групи компонентів педагогічної техніки мають доповнювати одна одну. Наприклад, Аллан Піз у книзі «Мова рухів тіла» докладно описує основні прийоми читання інших людей за їхньою мімікою та пантомімікою, звертає особливу увагу на цей аспект будь-якої людської діяльності. Ці вміння відіграють особливу роль у педагогічній техніці. А. Піз підкреслює, що наша міміка і пантоміміка дають близько 80% інформації, пов'язаної з підсвідомістю людини, бо вони є проявом підсвідомих імпульсів поведінки будь-якої людини. Людина більше вірить тому, що бачить, а не тому, що чує.

Поняття «техніка» походить від гр. *technikos* – вправний, і означає сукупність прийомів та пристосувань. Техніку викладача називають педагогічною, у 20-х рр. XX ст. її розуміли як сукупність прийомів і засобів, спрямованих на чітку й ефективну організацію навчальних занять. Нині педагогічну техніку визначають як систему

вмінь викладача, що дає змогу використовувати власний психофізичний апарат для досягнення ефективних педагогічних результатів.

До основних компонентів педагогічної техніки належать такі уміння:

- спілкуватися вербально (культура і техніка мовлення);
- спілкуватися невербально (міміка, пантоміміка, зовнішній вигляд);
- керувати своїм психофізичним станом (дихання, напруження м'язів, емоції, увага, уява, спостережливість).

Педагогічна діяльність є емоційно напруженою, тому багато педагогів зазнають істотних труднощів, пов'язаних з нездатністю оперативно приймати рішення у стресових ситуаціях, не припускати грубих помилок і зберігати при цьому витримку, спокій. Педагогічна втомленість, надмірні витрати енергії послаблюють працездатність, призводять до роздратованості, авторитаризму, конфліктів, стресів, навіть за найкращих початкових прагнень і гуманістичних поглядів. Це не може не відбиватися на учнях. Брутальні слова або дії викладача знижують самооцінку учня, включають неусвідомлені захисні механізми, які мають допомагати людині зберегти своє «психічне обличчя», рівень самоповаги. При цьому закріплюються негативні програми поведінки (агресивність, невротична замкненість у собі, рухове розгальмування тощо), проти яких, власне, і намагався боротися викладач. Хронічний стрес призводить до забування вивченого, нездатності зосередитися, розгубленості, неврозів. Наслідки авторитарного тиску, пережитого в дитинстві, залишаються на все життя у вигляді дефіциту самостійності, невпевненості у собі, нападів упертості, емоційної залежності та виявляються у стресових ситуаціях як регресія, незалежно від рівня освіти та професії.

Отже, викладач має справляти не тільки педагогічний, а й оздоровлюючий (тобто психотерапевтичний) вплив на інших. На думку педагога-майстра Є. Ільїна, сьогодні недостатньо бути викладачем і артистом, потрібно бути ще й лікарем. Навчальне заняття має бути хвилинами і годинами здорового способу життя. Навчальна активність – проблема швидше енергетична, ніж методична. «Викладач-лікар» гуманізує і відносини з учнями, і самі знання.

Неможливо бути гуманним, не знаючи душі людини. Справжня гуманність означає передусім справедливість. Справедливим викладач може бути лише тоді, коли у нього є достатньо духовних сил, щоб приділити увагу кожній дитині. Тобто педагогічні помилки виникають не тільки внаслідок неправильних уявлень або відсутності знань, а й з відкритої психоаналізом закономірності «свідомість розмірковує, а підсвідомість керує». Неможливо впливати на душу людини, ураховуючи тільки закони функціонування свідомості.

Отже, педагогу необхідні не тільки знання, уміння, педагогічна техніка, а й техніка, яка дає змогу враховувати особливості впливу підсвідомості (свої та співбесідника) на поведінку та використовувати психотерапевтичні прийоми самозахисту і впливу на інших для збереження здатності до самоцілення та впровадження здорового способу життя.

Педагогічна техніка дає можливість використовувати психофізичний апарат викладача для досягнення бажаних педагогічних результатів. Однак досягнення результатів – це не єдиний показник ефективності педагогічного процесу, бо завжди постає запитання: якими зусиллями, витратами часу та енергії досягнуто результат і яка його післядія? Багато викладачів витрачають свої психофізичні сили, час та здоров'я неоптимально, а наслідки їхнього впливу на свідомість учня нетривалі, а іноді й протилежні бажаним. Хоча тлумачний словник підкреслює, що техніка – це сукупність прийомів, які використовуються для одержання найбільших результатів за найменших витрат людської праці.

Техніка, яка дає змогу педагогові економити свої сили і досягати бажаних наслідків, має назву психономічної (від терміна психотерапевта О. Цветкова «психономіка»). Психономіка вивчає закони не тільки свідомої частини психіки, а й значною мірою підсвідомої, що бере початок від психоаналізу. Практична значущість психономіки полягає у тому, що вона містить стратегії психотерапевтичної комунікації та прийоми сугестивно-інформаційного (гіпнотичного) впливу. За допомогою психономічної техніки викладач може зміцнювати своє психічне здоров'я без сторонньої допомоги і справляти оздоровлюючий вплив на інших.

Отже, психономічна техніка – це система вмінь і якостей особистості викладача, яка дає можливість справляти психічно-оздоровлюючий вплив на суб'єктів педагогічного процесу,

використовуючи свій психофізичний апарат свідомо й оптимально, тобто з найменшою витратою енергії та часу.

Психономічна техніка та педагогічна техніка не тотожні поняття. Педагогічна техніка – це вміння викладача використовувати власний психофізичний апарат як інструмент педагогічного впливу, вміння емоційної саморегуляції, спілкування, культура і техніка мовлення. Психономічна техніка опосередковано впливає на ефективність педагогічного процесу. З іншого боку, психономічна техніка, на відміну від педагогічної, охоплює вміння усвідомлювати і враховувати закономірності підсвідомості (психічні захисти, програми реагування, потреби, мотиви...), високий рівень спостережливості; самостійність мислення та оперативність прийняття рішень; володіння психотерапевтичними прийомами саморегуляції; вміння вербального та невербального емпатійного спілкування; володіння психономічними прийомами сугестивно-інформаційного впливу на підсвідомість співбесідника. Психономічна техніка дає змогу досягати максимально можливих у конкретній ситуації результатів за мінімальний термін і, головне, з мінімальною витратою власних психофізичних сил, тобто оптимально, здійснюючи психотерапевтичний вплив на всіх суб'єктів педагогічного процесу.

На початку XX ст. німецькими педагогами В. Штерном і Г. Мюстенбергом у науковий обіг введений термін «психотехніка». Ним визначається процес застосування знань з психології в процесі практичної діяльності. Вміння в галузі психотехніки визначаються нижче зазначеним чином.

По-перше, педагог має знати основні закономірності психічного розвитку дітей різних вікових груп і враховувати їх у навчально-виховному процесі безпосередньо на уроці та й у позаурочній навчальній роботі: вибір методів, прийомів і засобів навчання, визначення ритму й темпу навчальної праці, обсягу навчальних завдань безпосередньо на уроці та для виконання домашніх завдань; враховувати індивідуальні особливості психічного розвитку вихованців.

По-друге, викладач має володіти методами й методиками вивчення особливостей психічного розвитку студентів: темпераменту, уваги, відчуттів, сприймання, пам'яті, мислення, уяви, характеру, здібностей та ін.

Важливе місце в системі роботи викладача, спрямованої на підвищення ефективності навчальної діяльності учнів, посідає фактор уваги. Увага – це форма психічної діяльності людини, що виявляється в її спрямованості й зосередженості на певних об'єктах за одночасного абстрагування від інших; цікавість до кого-, чого-небудь, вияв бажання роздивитися, зрозуміти кого- чи що-небудь; налаштованість на сприйняття, фіксування чого-небудь органами чуття, пам'яттю, розумом. Увага є необхідною передумовою ефективної діяльності людини, запорукою успішного пізнання, навчання і праці взагалі.

Значне місце увазі в організації навчального процесу, формуванні особистості відводив К. Ушинський. У праці «Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології» він пише: «Увага цілком необхідна для того, щоб враження могло перетворитися у відчуття: це єдині двері, через які враження зовнішнього світу, або, точніше, стани нервового організму, викликають у душі відчуття. Враження ж, які не зосереджують на собі нашої уваги, хоч і можуть впливати на наш організм, але ці впливи не будуть усвідомлені нами». І далі педагог указує на значення й важливість уваги в кількох аспектах: увага як мірило розвитку й показник напрямку душі; увага як ворота для всього, що входить у душу; увага як матеріал для виховної діяльності. К. Ушинський подає технологію й техніку формування в учнів уваги безпосередньо на уроці. «Увага самого наставника до своєї справи – це головний радикальний засіб проти загальної сонливості тих, хто навчається; але є ще паліативні заходи, до яких звичайно вдаються, а саме: тілесний рух, загальна активність тощо. Потрясіння уваги – засіб, який не дає заснути людині, як потрясіння рукою».

Важливим напрямком психотехніки є навички саморегуляції педагога, а саме: самонавіювання, самопідбадьорення, самопереконавання, самосхвалення, самозаохочення, самопокарання, самоконтроль. *Самонавіювання (аутосугестія)* – це психічний вплив людини на саму себе, вироблення нових установок, психічних станів шляхом постійного повторення словесних формул чи викликання яскравих уявлень. З допомогою цього методу можна максимально мобілізувати свої сили і волю, набути навичок самовладання, тобто здатності здійснювати діяльність у ситуаціях, що дезорганізують людину і впливають на її емоційну сферу.

Різновидом самонавіювання є *аутогенне тренування (аутотренінг)* – цілеспрямоване самонавіювання за допомогою словесних формул. Завдяки йому відбувається м'язова релаксація, концентрація уваги, формується вміння регулювати розумову активність із метою підвищення ефективності значущої для людини діяльності.

Сутність *самопідбадьорення* полягає у зміцненні віри в себе. У процесі самопідбадьорення використовують такі прийоми: самозаспокоєння; навіювання впевненості у досягненні мети; навіювання впевненості у собі; рівняння на улюбленого героя, авторитетних людей (а їм як було?). Воно може мати форму *самокритики*. Тоді застосовують інші прийоми: зауваження на свою адресу (чому розкис?, не будь розмазною); самокритика у присутності друзів й інших людей тощо.

Самопереконання – процес доведення собі необхідності формування певних рис чи якостей особистості, обов'язкових для досягнення власного вдосконалення або мети діяльності. Сутність *самонаказу* полягає у велінні самому собі. Це дієвий спосіб формування самовладання й уміння управляти собою навіть у найскладніших ситуаціях. Ефективність самонаказу зростає, якщо він поєднується із самопереконанням, тобто коли людина постійно знаходить нові докази й аргументи на користь виконання самонаказу.

Самосхвалення – це своєрідне «погладжування» самого себе, висловлювання задоволення собою від досягнутого успіху, зробленого.

Самозаохочення є нагородженням самого себе за досягнутий успіх. У деяких випадках для того, щоб закріпити позитивний емоційний стан від подолання певних труднощів, можна зробити для себе щось приємне (наприклад, піти на прогулянку чи відвідати дискотеку). Таке самозаохочення завжди посилює задоволення від досягнення певного успіху. До самозаохочення вдаються, коли потрібно подолати негативні риси характеру.

Самопокарання доречне і навіть необхідне, коли людина знає, що невдача у певній справі є наслідком її лінощів, байдужості, недбалості тощо.

Самоконтроль – це свідоме самостійне регулювання особистістю своєї поведінки, її мотивів і спонукань на основі виявлення відхилень від загальноприйнятих вимог у думках, вчинках,

діях. Механізм самоконтролю охоплює самоаналіз, самооцінювання, самокритику, самообмеження.

Важливу роль у досягненні мети самовиховання відіграє й установка. Завдяки їй людина обирає з навколишньої дійсності або з власного досвіду необхідні для поведінки об'єкти з метою реалізації запланованих дій, задоволення потреб. Без неї всі зусилля щодо самовиховання будуть марними.

Зіставлення досягнутих результатів з очікуваними має засвідчити позитивні зміни в особистості та успішне просування у навчально-науковій діяльності. Корекція програми самовиховання здійснюється на основі самоконтролю і самооцінювання, які дають змогу не тільки пришвидшити своє просування у саморозвитку, а й вчасно помітити помилки, внести відповідні корективи до плану подальшої роботи.

Важливим поняттям в галузі педагогічної техніки є поняття «педагогічного впливу». Прийом педагогічного впливу – це спосіб організації певної педагогічної обстановки, у якій, на основі відповідних фізіологічних і психологічних закономірностей, у студентів з'являються нові думки і почуття, що спонукають їх до гарних вчинків, подолання своїх вад. Як наслідок, вмикаються характерні взаємостосунки між учнем, з одного боку, вихователем і колективом – з іншого, що власне і створює певний виховний ефект.

Теоретична проблема прийомів педагогічного впливу постала із потреб практики виховання. Відправним положенням у використанні прийомів педагогічного впливу є констатація певної вади в поведінці учня і прагнення викоринити її, розвиваючи позитивні якості. У формуванні моральних звичок виділяються два основних етапи: перший етап – виховання свідомості, тобто правильного розуміння вихованцями того, як треба себе поводити, як діяти в тих або інших умовах; другий етап – досягнення вихованцями правильної поведінки. Таким чином, для розвитку моральних звичок, як і для розвитку рис характеру, необхідні спеціальні, багатократні тренування в правильній моральній поведінці.

Кожний прийом педагогічного впливу зумовлюється взаємодією трьох чинників:

– особливість створюваної педагогічної ситуації. Наприклад, при «вияві доброти, уваги і турботи» студент може бути вражений несподіваною увагою викладача, оскільки розуміє, що своєю

поведінкою такого ставлення не заслужив; при «удаваній байдужості» педагогічний ефект створюється внаслідок контрасту між очікуваною розгубленістю викладача і його повним самовладанням;

– зміст тих почуттів, що народжуються у студента в новій педагогічній обстановці і стають основою виникнення нових мотивів поведінки і подолання власних вад: наприклад, «вияв доброти, уваги і турботи» викликає в учнів радість, подяку, вдячність, прихильність до викладача, прагнення справити йому приємність своєю гарною поведінкою; «удавана байдужість» породжує розчарування і досаду у зв'язку з невдалою витівкою і в той же час повагу до викладача за його витримку і спритність;

– об'єктивні фізіологічні і психологічні закономірності, на основі яких у школяра виникають ті або інші думки і почуття і позитивні зміни в його свідомості; так, вдячність і подяка, характерні при «вияві доброти, уваги і турботи», виникають внаслідок певних взаємостосунків, які є одним із важливих джерел розвитку людських почуттів; педагогічний ефект при «удаваній байдужості» пояснюється законами утворення і гальмування умовних рефлексів; бешкетний вчинок, не отримавши очікуваного підкріплення, втрачає ґрунт для повторення.

А. Макаренко створив багатий арсенал нових прийомів педагогічного впливу: метод «вибуху», «вияв обурення», «іронія». Він майстерно користувався і відомими, поширеними прийомами: «переконанням», «осудом», «покаранням». Хоча педагогічна система А. Макаренка і зазнала впливу з боку радянської тоталітарної ідеології, ідея «інструментування» може бути переосмислена наново. Вагомий педагогічний здобуток містять такі прийоми як переконання, заохочення, вияв доброти, уваги і турботи, вияв умінь і переваги викладача, активізація прихованих почуттів того, хто навчається, опосередкування, фланговий підхід, пробудження гуманних почуттів, моральна підтримка і зміцнення віри у власні сили, організація успіху в навчанні, довіра, залучення до цікавої діяльності, вправа, рівнобіжна педагогічна дія, розпорядження, приязний докір, натяк, удавана байдужість, іронія, розвінчування, удавана недовіра, вияв обурення, осуд, покарання, вибух.

Запропонована класифікація прийомів полегшує їхнє практичне використання, але вона деякою мірою умовна, тому що, незважаючи

на різноманіття прийомів, вони чітко між собою не розмежовуються. Зазначені прийоми можна розглядати з трьох точок зору. По-перше, важливим є розрізнення прямого і непрямого впливу. Серед розгляданих прийомів лише «рівнобіжна педагогічна дія» являє собою непрямий вплив. По-друге, маємо усвідомлювати який саме вплив на свідомість ми спричиняємо – повільний чи стрімкий (наприклад, при застосуванні прийому «вибух»). По-третє, враховується зміст й емоційне забарвлення зароджуваних почуттів, а також спосіб виникнення позитивних змін у поведінці учня.

Можливе поєднання прийомів у певній послідовності відповідно до динаміки розвитку особистості. Одні прийоми більш доречні на початковому етапі впливу на учня, другі допомагають доводити справу до переламного моменту, треті підкріплюють здобуту педагогічну перемогу. Наприклад, якщо студент погано вчиться і поводить себе зухвало, прагнучи поведінкою привернути до себе увагу, можна «уявною байдужістю» послабити його інтерес до подібних витівок, а потім «залученням до цікавої діяльності» з урахуванням його здібностей дати йому можливість захопитися корисною справою і виявити себе, тобто використати «моральну підтримку і зміцнення віри у власні сили». А потім «організацію успіху в навчанні», поки учень не почне добре навчатися.

Нажаль, силу і дієвість застосовуваних прийомів важко заздалегідь визначити точно. Вони залежать від особистості учня і багатьох обставин, які цілком не можуть бути відомі й враховані. Спостережливість дає педагогу можливість стежити за розвитком особистості і правильно оцінити одержувані результати.

2 Завдання на СРС, для самостійного вивчення теми.

1. Визначення та складові елементи педагогічної майстерності.
2. Процес самовдосконалення викладача та особливості його етапів.
3. Педагогічна техніка як спосіб організації поведінки викладача.
4. Компоненти педагогічної техніки.
5. Сутність, призначення та особливості психономічної техніки.
6. Навички саморегуляції педагога.
7. Педагогічний вплив як прийом педагогічної техніки.

ТЕМА 3.4

СТУДЕНТСЬКА ГРУПА ЯК СУБ'ЄКТ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ: СТВОРЕННЯ, РОЗВИТОК ТА РІЛЬ. НАВЧАЛЬНА ТА ВИХОВНА РОБОТА ЗІ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ

1 Стисле роз'яснення щодо основних, найбільш цікавих та таких що є складними змістовних моментів та питань – на які слід звернути увагу при вивченні даної теми.

Могутню соціалізуючу і виховну дію на особу студента надає саме студентське середовище, особливості студентської групи. Як відомо, поведінка людей в групі має свою специфіку в порівнянні з індивідуальною поведінкою, відбувається як уніфікація, зростання схожості поведінки членів групи за рахунок формування і підпорядкування груповим нормам і цінностям на основі механізму навіюваності, конформізму, підпорядкування влади, так і зростання можливостей робити свій у відповідь вплив на групу. У студентській групі відбуваються динамічні процеси структуризації, формування і зміни міжособистісних (емоційних і ділових) взаємин, розподілу групових ролей і висунення лідерів тощо. Означені групові процеси спричиняють сильний вплив на особу студента, на успішність його навчальній діяльності і професійного становлення, на його поведінку. Викладач, а особливо куратор, має знати і розуміти закономірності групових процесів, надавати благотворну дію на їх становлення. Зупинимось детальніше на характеристиках студентської групи.

Така особливість студентської групи, як однорідність вікового складу (різниця у віці звичайно не більше 5 років), обумовлюють вікову схожість інтересів, цілей, психологічних особливостей, сприяють об'єднанню групи.

Але, основний вид діяльності студентської групи – навчання, а чинники навчального об'єднання слабкіші, ніж виробничі, тому деколи згуртований колектив не складається: кожен сам по собі.

Студентські групи функціонують як на основі самоврядування через систему формальних і неформальних лідерів, так і піддаються певним зовнішнім управлінським впливам, наприклад, з боку викладачів. У студентській групі виявляються такі соціально-

психологічні явища, як «колективні переживання і настрої», «колективні думки», явища наслідування, навіюваності або конформізму, явища змагання тощо.

Розглянемо більш детально процес розвитку студентської групи.

Студентська група як різновид соціальної організації може розвиватися від своїх *найпростіших форм – дифузної або номінальної групи до найвищої форми – колективу*. У кожній студентській групі такий розвиток проходить свій неповторний шлях. Але, на жаль, не кожна з них досягає при цьому найвищого рівня – згуртованого колективу.

Коли група незнайомих абітурієнтів утворює студентську групу, то спочатку вона є дифузною.

У процесі спільної навчальної діяльності студентська група починає розвиватися. І в залежності від того, як і якою мірою представлені в студентській групі описані показники рівня соціальної зрілості (*організаційна єдність, психологічна єдність, підготовленість групи та моральна спрямованість*), можна зробити висновок про рівень, якого вона досягла у своєму розвитку.

Номінальна група. Вона вже має певну назву, але існує лише формально, оскільки її члени ще не вступили у спільну діяльність, що здатна опосередковувати відносини між ними.

Група-асоціація. На цій стадії починається спільна життєдіяльність групи, виникають перші ознаки утворення колективу. У такій групі вже існує офіційна структура, спільна мета діяльності, але діяльність окремих студентів має переважно індивідуальний характер, у них ще відсутня потреба працювати разом, спільно розв'язувати групові завдання.

Група-корпорація. Характеризується більш чітко окресленою спільною метою та єдністю дій. Співпраця, активна взаємодія членів групи створюють груповий досвід спілкування, підготовленість у певному виді діяльності, проте психологічної єдності ще немає.

Важливо зазначити, що група-корпорація може мати як просоціальну так і антисоціальну спрямованість. Традиційно у вітчизняній соціально-психологічній літературі групи-корпорації просоціального спрямування визначають терміном «*група-кооперація*». Студентська група, що знаходиться на цьому рівні розвитку відрізняється сформованою організаційною структурою, досить високим рівнем співробітництва студентів, міжособистісні

відносини в ній мають діловий характер. А термін «група-корпорація» вживається переважно для позначення груп з антисоціальною спрямованістю, які хоча й відрізняються організаційною і психологічною єдністю, але виявляють при цьому явні ознаки групового егоїзму, відчужені від інших груп, протиставляють себе їм. Як бачимо, таке трактування не зовсім збігається з усталеною міжнародною термінологією.

Зазначимо, що відносна автономізація групи є однією з умов її саморуху до єдності, до колективу. Саме на цьому етапі студенти групи ідентифікують себе з нею («моя група»). Але надмірна автономізація часто виступає проявом антисоціального спрямування групової діяльності.

Колектив – наступний рівень розвитку міжособистісних відносин у групі. Вона може стати колективом, якщо взаємодії і взаємовідносини студентів групи опосередковуватимуться загальними цілями, завданнями спільної діяльності, особистісно-значущим змістом цієї діяльності. Інтергрупова активність, що виникає у колективі, має значний вплив як на членів самої групи, так і на інші студентські групи вищого навчального закладу. Якщо студентська група у своєму розвитку досягає рівня колективу, то вона стає референтною для її членів, тобто такою, на думку якої вони зважають в першу чергу.

По мірі того, як студентська група проходить шлях свого розвитку, в ній з'являються формальні і неформальні лідери. Ролі формальних лідерів виконують обрані чи призначені старости, профорги та інші посадові особи групи, на яких покладене виконання обов'язків, встановлених у даному вищому навчальному закладі. Сьогодні, на жаль, немає єдності у визначенні рольових функцій формальних лідерів студентських груп. В ролі неформальних лідерів виступають студенти, що користуються в групі особливим авторитетом. Від них значною мірою залежить психологічний клімат у групі, самопочуття її членів, а також визнані в ній моральні норми. В академічній групі з високим рівнем розвитку підвищуються вимоги до кожного окремого її члена і особливо до лідерів.

Розвиток взаємовідносин студентського колективу і особистості проходить через декілька стадій.

Перша стадія – *адаптація* суб'єкта як члена нової групи. Перш ніж реалізувати свою потребу виявити себе як особистість, він має

засвоїти діючі в групі норми (моральні, навчальні й ін.) і опанувати прийоми і засоби діяльності, якими володіють усі інші її члени. Через це у нього виникає об'єктивна необхідність «бути таким, як усі», що досягається за рахунок суб'єктивно пережитої втрати тих чи інших індивідуальних рис.

Друга стадія – *індивідуалізація*. Вона полягає у загостренні протиріч між досягнутим результатом адаптації (тим, що студент став «таким, як усі») і потребою студента у максимальному прояві себе як неповторної особистості, що має свою індивідуальність, яка при цьому не задовольняється. Студент починає шукати способи і засоби для вираження своєї індивідуальності, для демонстрації її в групі.

Третя стадія – *інтеграція* особистості в групі: студент зберігає лише ті індивідуальні риси, що відповідають необхідності й потребам групового розвитку, а також власну потребу здійснити значимий внесок у життя групи. Група при цьому певною мірою змінює свої групові норми, вбираючи ті риси студента, що визнаються групою як ціннісно-значущі для її розвитку. Так відбуваються взаємні перетворення особистості і групи.

Якщо студенту не вдається подолати труднощі адаптації, то в нього можуть сформуватися такі якості як конформність, безініціативність, може з'явитися невпевненість у собі, що приводить до заниження самооцінки. Якщо студент пройшов стадію адаптації і починає на другій стадії пред'являти групі такі свої індивідуальні відмінності, що відкидаються нею через невідповідність її потребам, то це може привести до розвитку в нього негативізму, агресивності, підозрілості, неадекватної завищеної самооцінки. В студента, що успішно проходить стадію інтеграції у високорозвиненій групі, формується розвинуте колективістичне самовизначення. Якщо ж група, до якої входить індивід, має асоціальну спрямованість, то в нього можуть розвинути відповідні асоціальні риси.

Дієвим засобом розвитку особистості окремих студентів, а також академічних груп в цілому виступає студентське самоврядування.

Дійсно, в умовах самоврядування цілі діяльності й особистості, й групи, виходячи за їхні межі, роблять їх відкритими системами, забезпечуючи тим самим їхній розвиток. Спільна діяльність, спрямована на розв'язання протиріч між особистістю (академічною групою) і адміністрацією ЗВО (громадськими організаціями)

приводить до формування нових властивостей і якостей особистості майбутнього фахівця. Так, відносини відповідальної залежності, що складаються між членами студентського колективу в умовах самоорганізації, сприяють становленню таких особистісних якостей, як почуття обов'язку, відповідальність за доручену справу, наполегливість у досягненні поставленої мети. У процесі самостійної постановки та вирішення життєво важливих завдань у членів студентського колективу формуються ініціативність і самостійність, розвиваються творчі й інтелектуальні здібності. Розширення ділових контактів із представниками адміністрації вищого навчального закладу і громадських організацій сприятливо відбивається на формуванні навичок ділового спілкування й організаторської діяльності. При цьому в колективі створюється особливий соціально-психологічний клімат, що стимулює активність особистості в області емоційної й інтелектуальної саморегуляції.

Викладене свідчить, що становлення особистості студента відбувається в академічній групі, яка знаходиться на певному етапі свого розвитку. Характер розвитку особистості значною мірою обумовлений рівнем розвитку групи, до якої особистість включена і в яку вона інтегрована. В академічних групах, які досягли у своєму розвитку рівня колективу, існують сприятливі умови для формування в студентів позитивних якостей особистості, необхідних сучасному фахівцю.

Важливою детермінантою навчально-виховного процесу в цьому контексті виступають роль, статус, самопочуття студента у групі.

Роль – це соціальна функція особистості, відповідний прийнятим нормам спосіб поведінки суб'єкта в залежності від його *статусу* або позиції в системі міжособистісних відносин, що визначає його права, обов'язки та привілеї. Важливими характеристиками статусу є престиж і авторитет як своєрідна міра визнання навколишніми заслуг індивіда. Індивідуальне виконання студентом ролі має певне особистісне «забарвлення», що залежить, насамперед, від його знань і вміння знаходитися в певній ролі, від її особистісної значимості, від прагнення тією чи іншою мірою відповідати експектаціям оточуючих.

У різних групах той самий студент може мати різний статус. В групах, які відрізняються за рівнем групового розвитку, змістом

діяльності й спілкування, молоді люди здобувають істотні розбіжності у статусі, які нерідко приводять до фрустрації, конфлікту тощо. Для профілактики цих негативних явищ організатори навчально-виховної роботи зі студентами, наставники студентської молоді повинні вивчати особливості спілкування і міжособистісних відносин в студентських групах і колективах. Для цього використовують спостереження, експеримент, бесіду, анкетне опитування та інші методи. Одним з найбільш поширених методів вивчення міжособистісних відносин у сформованих групах і колективах є соціометрична методика.

Характер психологічного клімату в цілому залежить від рівня розвитку групи. Між станом клімату розвинутого колективу й ефективністю спільної діяльності його членів існує позитивний зв'язок. Оптимальне керування діяльністю і кліматом у групі вимагає спеціальних знань і умінь викладача.

Соціально-психологічний клімат групи залежить і від стилю керівництва. У студентському житті схрещуються лінії формальних і неформальних зв'язків. Але, на жаль, групи формуються за рішенням адміністрації, не враховуючи бажання студентів, та інших факторів сумісності і рівня соціальної зрілості.

Думаючи про покращення умов навчання і виховання академічної групи, потрібно цікавитись безпосередньо життям студента (ступенем його самостійності, способом проведення вільного часу).

Навчально-виховний процес у ЗВО є інтегрованою єдністю процесів навчання і виховання, жоден з яких не виступає як другорядний. Але на практиці виховна робота у ВНЗ сьогодні винесена на периферію, що негативно впливає на ефективність функціонування закладів освіти загалом. Поза сумнівом, період навчання у ЗВО – це найважливіший період соціалізації людини. Як відомо, процес соціалізації включає освоєння культури людських відносин і суспільного досвіду, соціальних норм, соціальних ролей, нового виду діяльності і форм спілкування. У студентському віці задіяні всі механізми схеми соціалізації – це і освоєння соціальної ролі студента, і підготовка до оволодіння соціальною роллю «професійного фахівця», і механізми наслідування, і механізми соціального впливу з боку викладачів і студентської групи.

Мабуть, немає більш суперечливої проблеми в педагогіці і психології вищої школи, ніж проблема виховання студентів. Чи треба виховувати дорослих людей? Відповідь на це питання залежить від того, як розуміти виховання. Якщо його розуміти як дію на особу з метою формування потрібних викладачеві, навчальному закладу чи суспільству якостей, то відповідь може бути тільки негативною. Якщо ж як створення умов для саморозвитку особистості в ході навчання у ВНЗ, то відповідь повинна бути однозначно позитивною.

Традиційний підхід до виховання базується на тому, що виховання студентів – це дія на їх психіку і діяльність із метою формування особистісних якостей – спрямованості, здібностей, свідомості, почуття обов'язку, дисциплінованості, уміння працювати з людьми, самокритичності тощо.

Якості – це цілісне вираження особистості, що включає пізнавальні, мотиваційні, емоційні і вольові компоненти в своєрідному поєднанні їх як за змістом, так і за формою прояву. Так, наприклад, самостійність складається з розуміння, відповідної оцінки ситуації і вибору способу поведінки.

Знаючи природу і психологічну структуру тієї або іншої якості, можна успішніше використовувати виховні можливості різних навчальних дисциплін і умов ЗВО у цілому. У зв'язку з цим треба підкреслити, що було б неправильним зводити формування тієї або іншої якості суто до оволодіння знаннями, навичками, уміннями. Це необхідно, але недостатньо. Потрібна ще мобілізація мотивів, вплив на відношення до дійсності, створення необхідних психічних станів, врахування протиріч у розвитку особистості студента.

Наприклад, неможна не зважати на те, що першокурснику властиве загострене відчуття власної гідності, максималізму, категоричності і однозначності етичних вимог, оцінок, фактів, подій, своєї поведінки. Цьому віку властивий раціоналізм, небажання брати все на віру, що створить зайву недовіру до старших, зокрема до викладачів ВНЗ. Однозначність оцінок, іноді, необдуманий нігілізм як своєрідна форма ствердження вимагають гнучкості в підході до навчання та виховання молоді у ЗВО, уміння використовувати і розвивати кращі сторони та особливості психіки студентів, направляти у потрібне русло поведінку, уміння допомогти зберегти юнацьке горіння, прагнення до високих етичних ідеалів, вчинків тощо.

Кінцевий результат виховання студентів досягається шляхом рішення приватних, повсякденних, таких, що постійно змінюються і набувають самого різного вираження, виховних завдань, що постають перед викладачами. Причому завжди важливо визначити найближчі і найвіддаленіші завдання розвитку у кожного студента його професійно важливих якостей. Загальновідомо, що формування особистості відбувається протягом всього життя, але саме у ЗВО закладаються основи тих якостей спеціаліста, з якими він потім вступить у нову для нього атмосферу діяльності і в якій відбудеться подальший його розвиток як особистості.

У 2-й полов. ХХ ст. представники теорії і практики шкільного та вузівського виховання молоді однотайно визнали наявність кризи всього процесу суспільного виховання молоді і, перш за все, в навчальних закладах. Сучасну західну школу звинуватили у відсутності підготовки студентів до активної суспільної діяльності і самостійності в діях і думках; прихильності навчальних закладів лише стандартним навчальним програмам, девальвації моральних цінностей тощо. У результаті, нібито, розвинулася «культура нарцисцизму» молоді, характерна формуванням у неї байдужості до соціальних проблем, політичних процесів; переключення цікавості у сферу дозвілля, що породило антисоціальну поведінку.

Школи і університети, вважає Л.Кольберг, повинні допомогти молоді усвідомити необхідність і розвинути в собі такі якості для виконання в майбутньому тих функцій і тієї діяльності, яка сприятиме суспільному прогресу, встановленню справедливого суспільства. Ще вихователі старовини знали – *«verba docent, exemplo trahunt»* – слова учать, приклади захоплюють. Іншими словами, щоб студенти мали поведінку, відповідну суспільним ідеалам, необхідно, щоб студенти мали прийнятні для цього міжособистісні відносини в навчальному закладі, що складаються цілеспрямованими зусиллями викладача за допомогою організації певної діяльності із з'ясуванням її ідейної і етичної сутності. Цю формулу можна призначити найважливішим алгоритмом всього навчально-виховного процесу, та соціалізації особистості у ЗВО. Як відомо, надбанням людини стає те, що він сам зробив і в процесі діяльності чуттєво-емоційно і раціонально пережив.

Спілкування і міжособистісні відносини, що складаються, на основі прихильностей, бажання взаємного спілкування і спільної діяльності в процесі практичного вирішення щонайгостріших проблем

колективної життєдіяльності є дієвим засобом виховання і розвитку особистості студента. Тому сьогодні студентське самоврядування має виступати як могутній чинник виховного процесу.

Формуючи принципи діяльності органу студентського самоврядування, повторюємо в нових соціально-політичних умовах досвід неперевершеного організатора дитячого, юнацького самоврядування А. Макаренка. Аналогічні його ідеям принципи лягли в основу взаємодії нового органу студентського самоврядування із службами ЗВО, а також конкретного функціонування підрозділів самого органу. Слід дотримуватися принципу, що служби ЗВО і викладачі жодному разі не повинні робити спроби нав'язувати свою думку органам студентського самоврядування з тих питань, які рішенням ректора були віднесені до ведення самоврядування. Цього не слід допускати навіть у тому випадку, коли рішення питання керівництвом вузу, деканатів було б, очевидно, правильнішим і оперативнішим. Слід пильно стежити за тим, щоб кожне рішення самоврядування було виконано без тяганини і про результати докладалося на раді самоврядування. У процесі роботи органу самоврядування варто не допускати «привласнення» ким-небудь або групою певних керівних функцій, періодично перекидаючи студентів-активістів, з одного виду діяльності на іншу. Крім того це дає можливість залучати активістів до різноманітної діяльності.

Інша принципова вимога до організації процесу виховання полягає в незмінно шанобливому відношенні до особистості студента як повноцінного і рівноправного партнера будь-якої спільної діяльності. Ідея рівності, партнерства і взаємної пошани один до одного лежить в основі так званої педагогіки співпраці, принципи якої абсолютно незаперечні у вузівському навчанні. Як затверджують багато видатних учених і педагогів, засновники великих наукових шкіл, найбільший навчальний і виховний ефект досягається в таких ситуаціях, коли викладач і студент разом вирішують задачу, відповідь на яку не знає ні той, ні інший.

Як зазначав К. Ушинський: «Тільки особистість може впливати на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна створити «характер». У сучасній педагогіці (і ще явніше в психології) починає переважати підхід до виховання не як до цілеспрямованого формування особистості, а як до створення умов для саморозвитку особистості.

Найголовніший прийом виховання – це ухвалення людини такою, якою вона є, без прямих оцінок і повчань. Тільки в цьому випадку зберігатиметься у викладача контакт зі студентом, що є єдиною умовою плідної взаємодії обох учасників навчально-виховного процесу.

Чи означає це, що викладач повинен займати пасивну позицію відносно тих виборів і принципів рішень, які приймає його студент? Зрозуміло, ні. Головне завдання викладача – розкрити перед студентом широке поле вибору, яке часто не відкривається самим студентом через його обмежений життєвий досвід, недолік знань і необізнаність в усіх багатствах культури. Розкриваючи таке поле вибору, викладач не повинен, та й не може приховати свого оцінного відношення до того або іншого вибору. Однак слід уникати дуже однозначних і директивних способів виразу цих оцінок, завжди зберігаючи за студентом право на самостійне ухвалення рішення.

Інше важливе завдання виховання – допомога студенту у виробленні індивідуального стилю життя, індивідуального стилю діяльності і спілкування. Для вирішення такого завдання викладачу необхідно володіти деякими навичками і методиками психодіагностики, а також озброїти студентів прийомами самопізнання. Найважливіше значення має знання психологічних і психофізіологічних особливостей студентів, що визначаються їх соціальним статусом, віком і характером основної діяльності.

Часто викладачі керуються індиферентними уявленнями про студентів як про осіб, які слухають лекції, читають підручники, виконують завдання і, коли це потрібно, демонструють ці знання на іспитах. Іноді це приводить до безособистісних і неадекватних вимог, з якими студенти просто не можуть справитися.

Саме тут часто здійснюється одна з грубих педагогічних помилок: негативну оцінку результатів засвоєння учбової програми викладач переносить на оцінку особистості студента в цілому, даючи студенту знати за допомогою міміки, жестів, а то і в словесній формі, що він нерозумний, ледачий, безвідповідальний тощо; примушуючи студента переживати негативні емоції, викладач робить прямий вплив на фізичний стан і здоров'я студента. Відношення ж педагога до студента як до соціально зрілої особистості, навпаки, ніби підвищує планку, розкриває нові горизонти, тим самим не обмежуючи

можливості розвитку особистості, а підсилюючи їх своєю вірою, внутрішньою підтримкою.

Часто у студентів може спостерігатися гіпертрофована і дещо абстрактна незадоволеність життям, собою і іншими людьми. При неадекватній педагогічній дії такі стани можуть стати причиною деструктивних тенденцій в поведінці.

Виражений і часто підкреслений раціоналізм в обігу викладачів із студентами негативно позначається на розвитку їх емоційної сфери в цілому. Без деякої емоційної теплоти, що навіть штучно додається, ефективність роботи зі студентами може сильно знизитися навіть при її дуже високому змістовному рівні. Без вживання таких заходів у самого викладача можуть виникнути емоційні перевантаження, що ще більш підсилюють труднощі знаходження вірного емоційного тону в спілкуванні із студентами.

Тож, організація виховної роботи у ЗВО полягатиме у:

- розроблення організаційно-функціональної структури управління вихованням студентів та функціональних обов'язків основних учасників навчально-виховного процесу;
- науково-методичного обґрунтування системи управління виховним процесом в новій моделі вищої освіти в університеті;
- вдосконалення традиційної організаційної структури апарату управління на всіх рівнях – від студентського самоврядування до ректора університету;
- забезпечення чіткого і доцільного розподілу праці й функціональних обов'язків та відповідальності між членами ректорату, деканатів і педагогічними працівниками щодо керівництва окремими ділянками виховної роботи;
- поліпшення консультативно-методичного керівництва студентським самоврядуванням з боку професорсько-викладацького складу;
- організації і надання систематичної допомоги Радам студентського самоврядування та наставникам академічних груп в організації позааудиторної роботи;
- забезпечення системно-цільового підходу до планування виховної роботи;
- проведення заходів щодо організації студентського дозвілля й попередження правопорушень серед студентської молоді в світлі

законів України «Про освіту», «Про мову», «Про вищу освіту» державної національної доктрини розвитку системи освіти в Україні.

Основними напрямками виховної роботи у ЗВО мають бути: патріотичне виховання, національно-громадянське виховання, правове виховання, трудове виховання, фізичне виховання, художньо-естетичне та морально-етичне виховання, екологічне виховання.

Типовими формами виховної роботи в університеті є:

- виховна робота зі студентами у процесі проведення занять;
- індивідуальна робота зі студентами у позанавчальний час;
- ознайомлення студентів з основними положеннями, що стосуються державного, адміністративного, цивільного, сімейного, трудового, кримінального права, природоохоронної роботи;
- сприяння подальшому розвитку органів студентського самоврядування, шляхом створення загально-університетських, спроможних гармонізувати студентське життя на засадах демократії й саморегуляції студентських об'єднань (це можуть бути студентські ради факультетів, університету, гуртожитків);
- створення й підтримка діяльності студентських творчих об'єднань, гуртків і клубів за уподобанням, студентських товариств;
- проведення постійної виховної роботи в гуртожитках, покликаній доповнювати багатогранну систему виховної роботи в університеті;
- організація керівництва побутом студентів, організація самообслуговування і дотримання правил внутрішнього розпорядку;
- планування як колективних, так і індивідуальних форм роботи зі студентами у гуртожитках, проведення лекційної, профорієнтаційної, культурно-масової, спортивно-оздоровчої та інших видів діяльності;
- проведення зустрічей студентів з колективами кафедр, викладачами, провідними вченими, в ході яких обговорюються питання формування професійних якостей майбутніх спеціалістів;
- проведення спортивно-масової і фізично-оздоровчої роботи в студентському гуртожитку: зустрічі з видатними спортсменами, масові спортивні змагання, турніри між курсами, гуртожитками з окремих видів спорту (футбол, баскетбол, настільний теніс, шахо-шашкові турніри, волейбол), весняні і осінні кроси, естафети тощо;

- здійснення подальший розвиток фізкультурно-масової роботи серед студентства, який передбачає поширення фізкультурної освіти, фізично-духовної рекреації та реабілітації, сприяє формуванню зацікавленості студентів до свого здоров'я, ведення здорового способу життя;

- застосування оригінальних психолого-педагогічних технологій, виховних систем, форм і методів виховання, що відповідають сучасним вимогам.

Поняття ефективності виховної роботи досить складне і її вимірювання пов'язане з певними труднощами, деякою мірою і якісними показниками ефективної виховної роботи можуть бути:

- виконання планів виховної роботи в академічних групах і по університету в цілому;

- якість складання планів виховної роботи та їх відповідність концепції про виховну роботу в університеті;

- важливим показником якості виховної роботи є зменшення кількості порушень, з боку студентів або ж повна їх відсутність;

- важливим фактором якості виховної роботи слід вважати рівень готовності та участі викладачів в ефективному здійсненні виховної роботи;

- участь студентського колективу у культурному та спортивному житті університету, міста, регіону, країни.

Для успішного здійснення планів виховної роботи в університеті реалізуються наступні заходи:

- здійснюється внутрішньо-вузівська підготовка викладачів з метою підвищення їхньої кваліфікації в таких галузях як педагогіка, культура, мистецтво, економіка;

- підвищуються вимоги до педагогічних працівників, щодо їхньої готовності до здійснення виховної роботи на високому рівні, при укладанні з ними трудових контрактів;

- ректорат та деканати постійно контролюють виховну роботу, надають організаційно-методичну допомогу викладачам та співробітникам університету;

- з метою успішного досягнення цілей виховної роботи запроваджується передовий досвід інших закладів освіти.

Для організації виховання студентів у навчальному процесі усі кафедри повинні спрямовувати зусилля на те, щоб кожна лекція,

семінарське чи практичне заняття мали виховне значення, а викладання будь-якої дисципліни формувало б у студентів не лише професійні якості, а й сприяло засвоєнню загальнолюдських норм моралі, виховувало почуття патріотизму, громадянської та національної гідності, активну життєву позицію в процесі державотворення. При цьому важливе значення у вирішенні виховних завдань мають наставники і куратори академічних груп.

2 Завдання на СРС, для самостійного вивчення теми.

1. Студентська група як різновид соціальної організації.
2. Етапи розвитку взаємовідносин студентського колективу і особистості.
3. Феномен формального та неформального лідерства у студентській групі.
4. Студентське самоврядування як спосіб розвитку особистості студента.
5. Роль та статус особистості (студента) у соціальній групі.
6. Значення психологічного клімату у студентській групі для становлення та розвитку особистості студента та способи його дослідження.
7. Сутність та підходи до виховної роботи у студентському середовищі.

ЗМІСТОВНИЙ МОДУЛЬ 4 ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

ТЕМА 4.1 РОЛЬОВА ТА ОСОБИСТІСНА ВИЗНАЧЕНІСТЬ ОСНОВНИХ СУБ'ЄКТІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ (ВИКЛАДАЧ, СТУДЕНТ, ДЕКАН)

1 Стисле роз'яснення щодо основних, найбільш цікавих та таких що є складними змістовних моментів та питань – на які слід звернути увагу при вивченні даної теми.

Розглядаючи рольову та особистісну визначеність суб'єктів навчально-виховного процесу варто відштовхуватись від уявлення про суб'єкт-суб'єктну взаємодію як таку.

Під суб'єкт-суб'єктною взаємодією ми розуміємо рівноправний взаємообмін навчальними смислами між суб'єктами педагогічного процесу, що відбувається у спільній навчальній діяльності та опосередковуються міжособистісними стосунками. Іншими словами, говорячи про суб'єкт-суб'єктну взаємодію, ми говоримо про найвищий рівень педагогічної взаємодії, що характеризується співробітництвом викладача та студентів, партнерськими стосунками та рефлексивним типом управлінської діяльності.

Говорячи про учасників суб'єкт-суб'єктної взаємодії, є необхідність розглянути всі компоненти середовища, яке утворює контекст взаємодії, та, у свою чергу, також виступає суб'єктом навчальної діяльності.

Такий погляд на середовище підкреслено нами у визначенні освітньо-професійного середовища ЗВО як багаторівневої педагогічно організованої системи умов та можливостей ЗВО, які забезпечують взаємодію суб'єктів освітнього процесу, спрямовану на створення культурно-ціннісного контексту становлення суб'єкта професійної діяльності.

Само по собі середовище нерухоме, однак воно має здатність до змін, може звужуватися і розширюватися в залежності від соціально-педагогічного фактору.

Сфера взаємодії змінна в залежності від характеру діяльності студентів: середовище змінюється циклічно, розширюючись та набуваючи ознак суб'єктності. Освітньо-професійне середовище може багаторазово проходити цикл трансформацій компонентів відносно кожного суб'єкта навчання, в залежності від ступеня його суб'єктності. Отже, розподіл суб'єктності відіграє визначну роль у становленні середовища як суб'єкта освіти.

Якщо суб'єктність централізована в управлінському компоненті, середовище ЗВО буде мало рухомим, його розвиток відбуватиметься в одному напрямку (технократична парадигма, суб'єкт-об'єктний підхід). Якщо викладачі займають високу суб'єктну позицію, то вони мають можливості збагачення середовища культурними смислами, створення у ньому нових умов для становлення майбутнього викладача шляхом застосування новітніх освітніх технологій. Отже

суб'єктність викладачів має кореляційний зв'язок із суб'єктністю освітньо-професійного середовища. Суб'єктність вже сконцентрована не в єдиній підсистемі, відбувається її децентралізація. Це можливо у межах гуманістичної парадигми і застосування середовищного підходу. Найбільш динамічним стає освітньо-професійне середовище ВНЗ за умови високого рівня суб'єктності викладачів (а також інших працівників і посадових осіб) та студентів. Відбувається найбільш високий ступінь децентралізації суб'єктності, середовище стає синергетичним, одночасно підвищується потенціал середовища щодо формування суб'єктної позиції студента, а отже процес становлення суб'єкта професійної діяльності прискорюється.

Згідно теорії Б. Ананьєва, студент у навчальному процесі виступає, з одного боку, як суб'єкт діяльності (носіє діяльності), з іншого – як суб'єкт відношень (розпорядник діяльності). Необхідність розгляду студента у двох системах взаємодій підкреслюється і в дослідженні О. Волкової, яка зазначає, що суб'єктність майбутнього фахівця виявляє себе у здібності виразити критичне перетворююче ставлення до навколишнього світу і власної діяльності.

Для докладної характеристики середовища ЗВО з позиції суб'єкт-суб'єктного підходу є сенс виокремити три моделі взаємодії: особистість-особистість; особистість-середовище; середовище-середовище.

Перші дві моделі базуються на розумінні суб'єкта-особистості як центра та ініціатора взаємодії.

У цих характеристиках відображено діяльнісну природу суб'єкт-суб'єктної взаємодії, можливості взаємодії із іншими суб'єктами та матеріальним світом, а також взаємодію із самим собою, рефлексивні дії та дії, спрямовані на саморозвиток і самовдосконалення.

Третю модель можна розглядати у двох смислах: як взаємодію колективних суб'єктів та як взаємодію структурних компонентів двох систем.

З одного боку, для колективного суб'єкту будуть діяти закономірності, що простежуються в перших двох моделях, тобто становлення суб'єктності у колективній діяльності, а з іншого боку, рівень діяльності знаходиться у кореляційному зв'язку з рівнем суб'єктності студентів. Тенденції до саморозвитку та

самовдосконалення будуть реалізовуватись через саморозвиток та становлення суб'єктності кожної особистості.

Для того, щоб охарактеризувати способи взаємодій у середовищі ВНЗ, виокремимо рівні суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Базуючись на дослідженнях Л. Аксенової, М. Галанової, О. Гогоберідзе, Е. Марченко, Т. Менг та інш., нами визначено такі рівні розвитку взаємодії цих підсистем: автономний, об'єкт-суб'єктний, суб'єкт-об'єктний, суб'єкт-суб'єктний. Автономний рівень не передбачає взаємодії у середовищі ЗВО (тобто кожна система може функціонувати з різним ступенем активності і мати різні рівні суб'єктності).

Об'єкт-суб'єктний рівень характеризується підпорядкованістю об'єкта суб'єкту, цілковитою залежністю від нього, пасивним ставленням до освітньої та професійної діяльності; відсутністю проявів активності та перетворюючої діяльності. Суб'єкт-об'єктна взаємодія відзначається домінуванням ціннісного ставлення до освітньо-професійної діяльності активно-діючим характером перетворюючої діяльності; перетворенням теоретичних ідей у конкретні професійні ситуації; наявністю перших значущих творчих досягнень особистості.

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія передбачає активну взаємодію та взаємозбагачення. Суб'єктний рівень характеризується глибиною пізнавальних інтересів; творчо-пошуковим підходом до рішення педагогічних задач; активно-виборчим характером навчально-професійної діяльності; прагненням здійснювати перетворюючу діяльність; наявністю стійких творчих досягнень, що перевершують по своїй значущості загальноприйняті норми; прогнозуванням результатів власних дій; Таким чином, розвиток суб'єктності всіх підсистем кореляційно пов'язаний із рівнем суб'єкт-суб'єктної взаємодії в середовищі ЗВО.

Середовище здатне розширюватись, збагачуючись культурними цінностями і смислами суб'єктів взаємодії та утворюючи культурно-ціннісний контекст становлення суб'єкта професійної діяльності. Чим контекст ближче до об'єктного рівня знаходиться система, тим сильніше зміщується центр системи, тобто інші підсистеми відіграють для неї роль суб'єкта, навіть якщо не досягли високих ступенів суб'єктності. Тому суб'єкт-об'єктна взаємодія не є показником високої суб'єктності системи. У такій моделі підсистема може

відігравати роль суб'єкта тільки по відношенню до однієї підсистеми (наприклад, викладач тільки по відношенню до студента є суб'єктом, а по відношенню до середовища – об'єктом. Натомість суб'єкт-суб'єктна взаємодія можлива тільки за умови досягнення високого ступеня суб'єктності всіх систем). Ще одна закономірність пов'язана з тим, що підвищення рівня суб'єктності одного з учасників взаємодії призводить до підвищення суб'єктного рівня інших учасників. Це стосується взаємодії у межах підсистеми, такі і у межах всієї системи. Цей тезис підтверджується також дослідженнями С. Рубінштейна, у яких зазначено, що суб'єкт конструє буття і виявляється через відношення до іншого суб'єкта в процесі діяльності, що відкриває і підсилює сутність іншого суб'єкта і приводить до розвитку його самого. Місце і роль суб'єкта, активна, творча діяльність є найважливішою умовою, засобом і формою самовизначення в системі суспільних і конкретних людських відносин.

2 Завдання на СРС, для самостійного вивчення теми.

1. Сутність суб'єкт-суб'єктної взаємодії в організації навчально-виховного процесу.
2. Середовище навчального закладу як сфера взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу.
3. Недоліки суб'єкт-об'єктного підходу до організації навчально-виховного процесу.
4. Особливості соціальних ролей викладача та студента в організації навчального процесу.
5. Роль адміністративних органів (декан) в організації навчального процесу.

ТЕМА 4.2 СПІЛКУВАННЯ ПРИ ЗДІЙСНЕННІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ (ФОРМИ, ПРАВИЛА, ТЕХНІКИ)

1 Стисле роз'яснення щодо основних, найбільш цікавих та таких що є складними змістовних моментів та питань – на які слід звернути увагу при вивченні даної теми.

Спілкування та взаємодія викладача і студента під час розв'язання дидактичних задач розкривається через певні форми організації навчального процесу. Вони виявляються за допомогою різних шляхів керування діяльністю, спілкуванням, відносинами. У них реалізується зміст освіти, освітні технології, стилі, методи й засоби навчання.

Форма організації навчання – певна структурно-організаційна та управлінська конструкція навчального заняття залежно від його дидактичних цілей, змісту й особливостей діяльності суб'єктів та об'єктів навчання.

Форми організації навчання мають упорядкувати навчальний процес. Їхньою провідною ознакою для класифікації є дидактичні цілі. Водночас кожна організаційна форма навчання може мати кілька дидактичних цілей.

У дидактичному процесі найчастіше виокремлюють чотири групи організаційних форм: навчальні заняття; практична підготовка; самостійна робота; контрольні заходи.

До першої групи належать: лекція, семінар, лабораторне заняття, практичне заняття, індивідуальне заняття, навчальна конференція, консультація, навчальна гра та ін. Ці організаційні форми навчання мають свої особливості. Їхнє врахування дає змогу оптимізувати процес навчання. Охарактеризуємо основні організаційні форми навчання.

Провідною формою організації процесу навчання у вищому навчальному закладі є лекція. Вона забезпечує системне подання наукових знань у викладенні науково-педагогічних працівників. Матеріал під час лекції подають науково, концентровано, логічно й аргументовано. У підготовці до заняття враховано зміст, структуру, добір прикладів та ілюстрацій, методичне оформлення, розрахунок часу, склад та особливості студентів тощо.

Дидактичні цілі лекцій: повідомлення нових знань, систематизація й узагальнення накопичених, формування на їхній основі ідейних поглядів, переконань, світогляду, розвиток пізнавальних і професійних зацікавлень.

Загальний структурний каркас будь-якої лекції – формулювання теми, повідомлення плану і літератури, яку рекомендовано для самостійної роботи, а потім – чітке дотримання плану.

Основні вимоги до читання лекції:

- високий науковий рівень викладеної інформації, яка має, як правило, світоглядне значення;
- значний обсяг систематизованої й методично опрацьованої сучасної наукової інформації;
- доказовість і аргументованість висловлюваних суджень;
- достатня кількість переконливих фактів, прикладів, текстів і документів;
- ясність викладення думок та активізація мислення слухачів, формулювання питань для самостійної роботи з обговорюваних проблем;
- аналіз різних поглядів у розв'язанні поставлених проблем;
- виведення головних думок і положень, формулювання висновків;
- роз'яснення нових термінів, а також назв;
- надання студентам можливості слухати, осмислювати й коротко записувати інформацію;
- уміння встановити педагогічний контакт з аудиторією; використання дидактичних матеріалів і технічних засобів;
- застосування основних матеріалів – тексту, конспекту, блок-схем, креслень, таблиць, графіків.

Види лекцій, У педагогічній практиці для здійснення навчального процесу доцільно окреслити такі види академічних лекцій: вступна; інформаційна; оглядова; настановча; підсумкова.

Часто до видів лекцій зараховують також проблемну лекцію, лекцію-візуалізацію; лекцію із запланованими помилками, бінарну лекцію (лекцію вдвох), лекцію-прес-конференцію тощо.

Однак, на нашу думку, це не зовсім правильно, оскільки йдеться не про вид лекції, а метод її викладання: проблемна лекція – на основі проблемного методу; бінарна (лекція вдвох) – методу діалогу; лекція-візуалізація – методу наочності; лекція із запланованими помилками – методу пошуку помилок; лекція-прес-конференція – методу запитань-відповідей.

На практиці кожну лекцію – вступну, інформаційну, оглядову, настановну, підсумкову – можна викласти з допомогою вказаних методів.

Вступна лекція дає перше цілісне уявлення про навчальний предмет і орієнтує студента в системі роботи з цього курсу. Лектор

ознайомлює студентів з метою і завданнями курсу, його роллю і місцем у системі навчальних дисциплін та в системі підготовки фахівця. Подає короткий огляд курсу, етапи розвитку науки і практики, досягнення у цій сфері, імена відомих учених, викладає перспективні напрями досліджень. Лектор висловлює методичні й організаційні особливості роботи в межах курсу, а також подає аналіз навчально-методичної літератури, яку рекомендовано студентам, уточнює терміни і форми звітності.

Інформаційна лекція орієнтована на викладення і пояснення студентам наукової інформації, яку потрібно осмислити й запам'ятати. Це найбільш традиційний тип лекцій у практиці вищої школи.

Оглядова лекція – систематизація наукових знань на високому рівні, вона потребує чимало асоціативних зв'язків у процесі осмислення інформації, яку викладають під час розкриття внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків, крім деталізації й конкретизації.

Настановча лекція – вид лекції у вищій школі, спрямований на розкриття підходів, принципів, умов, форм, методів та особливостей діяльності студентів з метою оволодіти, насамперед самостійно, сукупністю знань, навичок і вмінь. Такі лекції найчастіше проводять із студентами заочної та дистанційної форм навчання.

Підсумкова лекція – вид лекції, який використовують наприкінці вивчення навчальної дисципліни, блоку навчальних дисциплін, курсу тощо з метою підбивання підсумків із питань аналізу діяльності студентів; змісту глибини й широти здобутих знань, навичок і вмінь, розкриття шляхів їх реалізації в житті; висвітлення проблем наукових питань та ін.

Ще раз підкреслюємо, що кожен вид лекції у вищій школі можна прочитати, використовуючи різні методи.

Наприклад, на основі проблемного методу викладають так звану проблемну лекцію. Під час цієї лекції нові знання повідомляють через проблемність питання, завдання чи ситуації. Процес пізнання студентів у співпраці й діалозі з викладачем наближається до дослідницької діяльності. Зміст проблеми розкривають через організацію пошуку її розв'язання чи підсумовування й аналізу традиційних і сучасних поглядів.

На основі методу наочності викладають так звану лекцію-візуалізацію. Це форма подавання лекційного матеріалу засобами ГЗІ чи аудіо-, відеотехніки. Читання такої лекції – розгорнуте чи коротке коментування візуальних матеріалів (натуральних об'єктів – людей у їхніх діях і вчинках, у спілкуванні й у розмові; мінералів, реактивів, деталей машин; картин, малюнків, фотографій, слайдів; символічних, у вигляді схем, таблиць, графіків, моделей).

На основі діалогічного методу викладають бінарну лекцію – різновид читання лекції у формі діалогу двох науково-педагогічних працівників (або як представників двох наукових шкіл, або як ученого і практика, викладача і студента тощо).

На основі методу пошуку помилок викладають так звану лекцію із заздалегідь запланованими помилками, яка розрахована на стимулювання студентів до постійного контролю пропонованої інформації (пошук помилки: змістової, методологічної, методичної, орфографічної). Наприкінці лекції проводять діагностику слухачів і аналіз зроблених помилок.

На основі методу запитань і відповідей викладають лекцію-конференцію. Її проводять як науково-практичне заняття, із поставленою проблемою й системою доповідей, тривалістю 5-10 хвилин. Кожен виступ репрезентує логічно завершений текст, заздалегідь підготовлений у межах запропонованої викладачем програми. Сукупність представлених текстів дасть змогу всебічно висвітлити проблему. Наприкінці лекції викладач підбиває підсумки самостійної роботи й виступів студентів, доповнюючи чи уточнюючи запропоновану інформацію, і формулює основні висновки.

Лекція-консультація може відбуватися за різними сценаріями. Перший варіант – за типом «запитання – відповіді». Лектор відповідає упродовж лекційного часу на запитання студентів за матеріалами всього розділу чи всього курсу. Другий варіант такої лекції, яку можна організувати за типом «запитання – відповіді – дискусія», є трояким сполученням: викладення нової навчальної інформації лектором, задавання запитань і організація дискусії* у пошуку відповідей на сформульовані питання. У практиці вищої школи використовують також інші види лекційної форми навчання.

Конспект кожної лекції має містити тему (точно сформульовану), мету й завдання, список літератури обов'язкової і

додаткової, текст змісту (з виокремленням основного й другорядного), завдання для самостійної роботи.

Варто зазначити, що лекція потребує відповідного голосового оформлення; відпрацювання міміки й жестів; репетирування (перед дзеркалом і з магнітофоном) із хронометруванням часу всієї лекції та окремих її частин.

На початку лекції викладач обов'язково має усно повідомити тему й мотивувати її значення; чітко сформулювати мету й завдання лекції; дати змогу студентам записати тему, план і літературу (з анотаціями й завданнями).

У закладі вищої освіти, крім лекції, використовують також інші організаційні форми навчання: семінар, лабораторна робота, науково-практична конференція, самостійна навчальна робота студентів, виробнича практику, стажування в іншому вітчизняному чи закордонному ЗВО тощо. Як форми контролю й оцінки результатів навчання використовують іспити і заліки, рейтингову систему оцінки; реферативну, курсову і дипломну роботи.

Семінар. Важливою організаційною формою навчання є семінар. Його відмінність від інших форм у тому, що він орієнтує студентів на виявлення більшої самостійності у навчально-пізнавальній діяльності. Під час семінару поглиблюються, систематизуються й контролюються знання, здобуті в результаті самостійної позааудиторної роботи над першоджерелами, документами, додатковою літературою тощо.

Семінар має такі дидактичні цілі: поглиблення, систематизація; закріплення знань, перетворення їх на переконання; перевірка знань; прищеплювання навичок і умінь самостійної роботи з книгою; розвиток культури мовлення, формування вміння аргументовано обстоювати свої погляди, відповідати на запитання, слухати інших, формулювати запитання.

Тому питання плану семінарського заняття мають охоплювати основний матеріал теми й бути короткими, чіткими, їх можна формулювати і в стверджувальній, і в запитальній формах. Зазвичай, на семінарські заняття виносять не більше 4-6 питань (на двогодинне заняття – не більше 2-3 питань).

Залежно від способу проведення виокремлюють такі види семінарів: семінар-бесіда, семінар-заслуховування, семінар-диспут, семінар-прес-конференція тощо.

Навчальна конференція також є організаційною формою навчання, яка забезпечує педагогічну взаємодію викладача й тих, хто навчається. Вона спрямована на розширення, закріплення та вдосконалення знань. Підготовка до конференції починається з визначення теми, добору питань, які сукупно розкривають обрану тему. Головне в конференції - вільне, відверте обговорення проблемних питань. Конференція за своїми особливостями близька до семінару і є його розвитком, тому методика проведення конференцій подібна до методики проведення семінарів.

Мета консультації – аналіз навчального матеріалу, що його недостатньо засвоїли студенти. Основні дидактичні цілі консультацій: ліквідація прогалин у знаннях тих, кого навчають, надання їм допомоги в самостійній роботі. Розрізняють індивідуальні й групові консультації.

У процесі навчання використовують ігрові методи. Гру в освітньому процесі розглядають як довільну, внутрішньо мотивовану діяльність, яка передбачає гнучкість у розв'язанні питання про те, як використовувати той чи інший предмет, звертаючись до свого минулого, орієнтуючи себе до сьогодення й прогнозу майбутнього в процесі гри.

В інноваційних іграх використовують найрізноманітніші засоби й методи роботи. Дідові ігри – найскладніша форма ігрових занять, під час яких імітують колективну професійну діяльність. Нині їх широко застосовують у ЗВО. Ділові ігри мають значні дидактичні можливості, оскільки забезпечують закріплення й комплексне застосування знань, здобутих під час вивчення різних дисциплін (інтеграційна роль ігор); формування чіткого уявлення про професійну діяльність в обраній спеціальності; розвиток навичок ефективного управління реальними процесами, зокрема за допомогою сучасних математичних методів і технічних засобів.

Професійні ігри призначені для розвитку творчого мислення, формування практичних навичок та вмінь, вироблення індивідуального стилю спілкування й поведінки під час колективного розв'язання завдань. Вони певною мірою відображають репетицію елементів професійної діяльності.

Соціально-психологічний тренінг розглядають як своєрідні способи формування знань та окремих навичок у сфері спілкування, а також форм їх відповідної корекції через групову практику

психологічного впливу, оснований на активних методах групової роботи.

Лабораторне заняття – форма організації навчання, яку проводять за завданням і під керівництвом науково-педагогічного працівника. Основні дидактичні цілі лабораторних робіт – експериментальне підтвердження вивчених теоретичних положень; експериментальна перевірка формул, розрахунків; ознайомлення з методикою проведення експериментів, досліджень та ін.

Під час роботи в студентів формуються вміння спостерігати, порівнювати, зіставляти, аналізувати, робити висновки та узагальнення, самостійно проводити дослідження, користуватися різними прийомами вимірів, оформлювати результати у вигляді таблиць, схем, графіків тощо. Водночас у них формуються професійні вміння і навички користуватися різними приладами, апаратурою, системами та іншими технічними засобами у проведенні дослідів.

Практичне заняття – форма організації навчального процесу, під час якої за завданням і під керівництвом науково-педагогічного працівника студенти виконують практичну аудиторну чи поза аудиторну роботу з будь-якого предмета. Особливо значну роль практичні заняття мають відіграти у вивченні спеціальних предметів, зміст яких спрямовано на формування професійних умінь.

Основна дидактична мета практичного заняття – закріплення й деталізація наукових знань, а головне – формування навичок і вмінь. Для проведення практичного заняття викладач готує відповідні методичні матеріали: тести для виявлення рівня оволодіння необхідними теоретичними положеннями; набір практичних завдань різної складності для розв’язування їх на занятті та дидактичні засоби.

Індивідуальні заняття є важливою формою організації навчального процесу. Вони передбачають створення умов для якнайповнішої реалізації творчих можливостей студентів.

Дидактична мета другої групи – організаційних форм практичної підготовки – формування у студентів професійних навичок, а також практичних умінь, необхідних для виконання завдань.

До третьої групи – організаційних форм самостійної роботи – належить робота з друкованими джерелами (підручниками, навчальними посібниками, інструкціями, настановами тощо), самостійне вправляння, самостійне вивчення певних питань, участь у

роботі гуртків, експериментально-дослідницька робота, самостійний перегляд телепередач, тематичних кінофільмів, прослуховування радіопередач та ін.

Мета самостійної роботи студентів – самостійне вивчення, закріплення й поглиблення раніше здобутих і нових знань, набування практичних навичок і умінь.

До четвертої групи – організаційних форм контрольних заходів – належать: іспити (заліки), модульний контроль й інші поточні контрольні опитування (як усні так і письмові), контрольні роботи, контрольна перевірка оволодіння професійними знаннями, навичками і вміннями з різних предметів, розв'язання кваліфікаційних завдань, захист курсових робіт, дипломних проектів і магістерських випускових робіт.

2 Завдання на СРС, для самостійного вивчення теми.

1. Сучасні освітні технології спілкування суб'єктів освітнього процесу при здійсненні навчального процесу у вищій школі.

2. Основні форми організації навчального процесу у закладах вищої освіти.

3. Специфіка лекції як форми організації навчального процесу, її різновиди, вимоги, техніки та правила проведення.

4. Семінарське заняття як форма організації навчального процесу у ЗВО.

5. Особливості організації індивідуальної та самостійної роботи студентів.

6. Специфіка організації й проведення заліків, іспитів, захисту курсових робіт та дипломних проектів.

7. Особливості психології спілкування суб'єктів освітнього процесу при здійсненні навчального процесу у вищій школі.

ТЕМА 4.3

ПСИХОЛОГІЯ ВИКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

1 Стисле роз'яснення щодо основних, найбільш цікавих та таких що є складними змістовних моментів та питань – на які слід звернути увагу при вивченні даної теми.

Психолого-педагогічні вимоги до особистості педагога.

Сутність, мета і завдання професійного самовиховання. Самовиховання як процес і діяльність (мотивація, засоби, методи виховання). Зміст професійного самовиховання. Самоінформація, самоорганізація, програмування та планування своєї діяльності. Стимулювання самовиховання, складання самохарактеристики і програми самовиховання. Педагогічна рефлексія.

Усі особистісні якості педагога тісно взаємопов'язані і однаково важливі. Проте провідна роль належить світогляду і спрямованості особистості, мотивам, що визначають її поведінку і діяльність. Ідеться про соціально-моральну, професійно-педагогічну і пізнавальну спрямованість педагога.

Соціально-моральна спрямованість визначена ідейними переконаннями педагога, його соціальними потребами, моральними і ціннісними орієнтаціями, почуттям суспільного обов'язку і громадянської відповідальності. *Професійно-педагогічна* спрямованість виявляється як інтерес до професії, педагогічне покликання, педагогічні нахили. Інтерес до професії викладача відображається у позитивному емоційному ставленні до дітей та їхніх батьків, прагненні оволодіти педагогічними знаннями і вміннями.

Підґрунтя педагогічного покликання становить любов до дітей та молоді. Педагогічні нахили виявляються як стійкі бажання і прагнення присвятити себе педагогічній діяльності. Якості особистості, що характеризують професійно-педагогічну спрямованість, формують авторитет викладача – визнання учнями його інтелектуальної, моральної сили і переваги. Авторитетний педагог повинен бути ерудованим, справедливим, толерантним, принциповим, людяним, з високим почуттям відповідальності. Не менш істотне значення мають його вміння гідно поводитися, бадьорість і життєрадісність, внутрішня зібраність, стриманість, прівітність.

Пізнавальна спрямованість передбачає прагнення усвідомлювати перспективи науки, володіти культурою науково-педагогічного мислення.

Під *професіоналізмом* розуміється здатність продуктивно, грамотно розв'язувати соціальні, професійні та особистісні завдання. Педагогічна культура є вищим виявом професіоналізму викладача і охоплює такі компоненти: наукову ерудицію; загальну культуру;

педагогічне мислення; педагогічну етику; культуру мовлення; культуру спілкування; духовне багатство; культуру професійного здоров'я; наукову організацію праці; прагнення до самовдосконалення шляхом самовиховання.

Самовиховання – різновид людської діяльності, важка робота над собою, ефективність якої залежить насамперед від цілеспрямованості людини, наявності у неї стійкої мотивації, позитивних установок, правильного вибору методів самовдосконалення, систематичності зусиль і постійного самоконтролю. Процес самовиховання передбачає наступну послідовність дій: вибір значущих цілей; постановка завдань самовиховання; планування діяльності і створення програми самовиховання; вибір методів і прийомів самовиховання; зіставлення досягнутих результатів з очікуваними; корекція програми самовиховання з урахуванням результатів самоконтролю і самооцінки.

Щоб визначити мету самовиховання важливо відповісти собі не лише на питання «Яким я хочу бути?», але й на питання «Для чого я хочу таким бути?». Щоб отримати бажаний результат і наблизити свій реальний образ до ідеалу, слід уміти керувати власним розвитком. Це означає насамперед уміння взяти на себе відповідальність за власне життя. Перекладаючи цю відповідальність на інших, людина потрапляє в залежність від них, і її розвиток сповільнюється.

Цілі самовиховання:

- досягнення згоди із самим собою, прийняття себе, визнання власних вад;
- досягнення гармонії з найближчим оточенням шляхом зміни свого ставлення до нього, пошуку в усьому позитивних аспектів, розвитку вміння вибачати і не бути рабом речей;
- усунення поганих звичок, розвиток навички контролювати власні емоції;
- контроль власних потреб та керування ними, досягнення стану внутрішньої гармонії.

Завдання самовиховання полягає у розвитку спеціальних здібностей, необхідних для успішного оволодіння професією, досягнення високих результатів, а саме вдосконалення професійно значущих якостей особистості: розширення світогляду, збереження і зміцнення професійного здоров'я, підвищення рівня методичної

підготовки, формування своєї духовної культури, педагогічного мислення, творчості тощо.

Програма професійного самовиховання. У процесі роботи над собою потрібні план-максимум. (на тривалий час) і план-мінімум (на день, тиждень, місяць, семестр). Обов'язковими пунктами програми самовиховання є самопізнання, самоосвіта, оволодіння культурою навчальної праці.

Вибір методів і прийомів самовиховання. Для реалізації програми самовиховання використовують такі методи: самоспостереження, самоаналіз, самотестування, порівняння себе з іншими людьми та ін.; самостимулювання; самопрограмування; методи і прийоми самовпливу (самонаказ, самоконтроль, самозаохочення, самопокарання, самозаборона, самозауваження, самопереконавання, самопідбадьорення, самонавіювання, аутотренінг, самозвіт, ведення щоденника самовиховання тощо).

Особлива роль серед методів самовпливу належить методам управління своїм психічним станом, тобто методам саморегуляції – самонавіюванню, самопідбадьоренню, самопереконаванню, самозмушуванню, самонаказу, самосхваленню, самоконтролю, самозаохоченню, самопокаранню, самокритиці тощо.

Велике значення в процесі самовиховання педагога виграє рефлексія – форма теоретичної діяльності людини, що направлена на усвідомлення її власних дій і їх законів. Сучасна педагогічна наука презентує рефлексію як самоаналіз діяльності та її результатів.

Мета рефлексії – згадати й усвідомити цілі діяльності та процес її проведення (способи, проблеми, шляхи їх вирішення), порівняти й співвіднести отримані результати із запланованими та відкоригувати цілі й напрями наступної діяльності. Якщо людина не рефлексує, то вона перетворюється у функціонера, який виконує чужу волю, побажання, а це значить, що вона втрачає можливості й здібності до морального розвитку. Механізми розвитку рефлексії мають психологічну основу і педагогічну сутність, що створює реальну можливість впливу на розвиток самосвідомості. Процес розвитку дійсності самосвідомості особистості передбачає когнітивне відображення (самопізнання), емоційний компонент ставлення до дійсності (самоставлення) та вольовий компонент (саморегуляція).

Рівні педагогічної рефлексії:

– *репродуктивний* – педагог може викласти, представити послідовність своїх педагогічних дій на природній, життєвій мові; при цьому педагог не завжди оцінює актуальність і складність педагогічних проблем; вважає будь-яку педагогічну задачу такою, яку легко розв’язати; оцінює суб’єктивно (подобається – не подобається);

– *аналітичний* – педагог вміє проаналізувати свою педагогічну діяльність відповідно до того алгоритму, який освоїв на даний момент; при цьому правильно використовує найбільш відомі категорії психолого-педагогічних наук, здійснює цілеспрямоване педагогічне спостереження, організує досвідну роботу; оцінює діяльність за її результатами;

– *прогностичний* – педагог уміє самостійно вичленувати та сформулювати педагогічну проблему, адекватно оцінити її актуальність і складність; уміє вибрати методику аналізу педагогічного процесу з кількох відомих йому; використовує для аналізу педагогічної й навчальної діяльності загальнонаукові методи, наприклад, системний підхід; на основі проведеного аналізу намічає шляхи, методи та засоби педагогічного впливу; а застосування загальнонаукових методів дозволяє прогнозувати результати цього впливу з більшою чи меншою точністю;

– *філософсько-конструктивний* – педагог визначає соціальні, загальнолюдські змісти своєї діяльності.

Форми та методи рефлексивної діяльності.

Рефлексія може бути як індивідуальною так і колективною. Колективна й індивідуальна рефлексія мають свої особливості.

Індивідуальну рефлексію слід активізувати з метою вироблення навичок і вмінь керувати власною самосвідомістю. Це – самоаналіз, самосприймання, самопереконавання, самонаказ, самоконтроль, самопоходання, самопокарання, самопізнання та ін. Яскравим прикладом індивідуальної педагогічної рефлексії є самоаналіз навчального заняття та педагогічне портфоліо.

Розвиток *колективної рефлексії* сприяє аналізу здобутих результатів, труднощів й шляхів їх подолання, досягнення намічених цілей, участь кожного в спільній діяльності, осмислюють свої відчуття, порівнюють їх з відчуттями й міркуваннями колег. Рефлексія може здійснюватися в усній або письмовій формі.

Усна рефлексія має на своїй меті оприлюднення власної позиції, її співвідношення з думкою інших людей. Часто школярі говорять про

те, що висловлення своїх думок у формі розповіді, діалогу або питань допомагає прояснити деякі значущі проблеми.

Але, більшість вчених-психологів і педагогів, в том числі відмічають, що більш важливою для розвитку особистості є *письмова рефлексія*.

Отже, рефлексивне самоусвідомлення у процесі здійснення професійної діяльності є одним із головних критеріїв зростання професіоналізму педагога. Аналіз власних дій, засобів, мети, завдання дозволяє усвідомити себе у діяльності, реалізуватися на творчому рівні її виконання (адже за такої умови «Я» особистості постає рушійною силою досягнення кінцевого результату діяльності), і, водночас, виступає передумовою ціннісного, відповідального ставлення до цього процесу.

Викладач, який вдало здійснює рефлексивну діяльність виявляється здатним до реалізації інновацій в педагогічній сфері. Найбільш цінними його якостями виявляються наступні:

- усвідомлення смислу і цілей освітньої діяльності у контексті актуальних педагогічних проблем сучасної школи;
- осмислена, зріла педагогічна позиція;
- уміння по-новому формулювати освітні цілі з предмета, певної методики, досягати і оптимально переосмислювати їх під час навчання;
- здатність вибудовувати цілісну освітню програму, яка враховувала б індивідуальний підхід до дітей, освітні стандарти, нові педагогічні орієнтири;
- здатність бачити індивідуальні здібності дітей і навчати відповідно до їх особливостей;
- уміння продуктивно, нестандартно організувати навчання й виховання, тобто забезпечити творення дітьми своїх результатів і, використовуючи інноваційні технології, стимулювати їх розвиток;
- володіння технологіями, формами і методами інноваційного навчання, яке передбачає уміння на основі особистого досвіду і мотивів вихованців бути співтворцем мети їх діяльності, зацікавленим і компетентним консультантом і помічником у співвіднесенні мети з результатом, використанні доступних форм рефлексії та самооцінки;

- здатність бачити, адекватно оцінювати, стимулювати відкриття та форми культурного самовираження вихованців;
- уміння аналізувати зміни в освітній діяльності, розвитку особистісних якостей вихованців;
- здатність до особистісного творчого розвитку, рефлексивної діяльності, усвідомлення значущості, актуальності власних інноваційних пошуків і відкриттів.

2 Завдання на СРС, для самостійного вивчення теми.

1. Психолого-педагогічні вимоги до особистості педагога у системі вищої освіти.
2. Професійно-педагогічна кваліфікованість викладача ЗВО.
3. Самовиховання як спосіб підвищення рівня компетентності викладача.
4. Рефлексія як форма теоретичної діяльності викладача: її форми та сенс.
5. Форми та методи рефлексивної діяльності.
6. Психологія педагогічної майстерності: навички, прийоми, методи самовдосконалення.

ТЕМА 4.4

ПСИХОЛОГІЯ ТА ЕТИКА СПІЛКУВАННЯ У ЗВО ЯК РІЗНОВИД ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ

1 Стисле роз'яснення щодо основних, найбільш цікавих та таких що є складними змістовних моментів та питань – на які слід звернути увагу при вивченні даної теми.

Спілкування є головним засобом перетворення людини з біологічної істоти в соціально адаптовану особистість. Саме за допомогою спілкування людина засвоює соціальний досвід та морально-етичні норми поведінки. Під час міжособистісного та міжгрупового спілкування і відбувається передача від однієї людини до іншої тієї сукупності соціальних та соціально-психологічних якостей, які й відрізняють людину від тварини, навіть високо-організованої.

Увага дослідників зосереджується перш за все на тому, як саме завдяки спілкуванню, конкретний індивід засвоює досвід, що

виробило людство, долаючи тим самим обмеженість власного існування. Процес самопізнання людина здійснює лише в спілкуванні (із собою та з суспільством), в ході якого відбувається її розвиток як особистості.

Проблема впливу людини на людину є центральною для дослідження спілкування і є надзвичайно актуальною для організації навчально-виховного процесу у ЗВО. Цей вплив залежить від того, які інтереси, цінності та установки стоять за бажанням людини досягти того чи іншого результату спілкування. Це визначає, чи людина діє виключно у власних інтересах, використовуючи інших лише як засіб досягнення мети, чи прагне взаємодіяти із ними на рівноправних партнерських умовах.

Сьогодні в залежності від наукової школи, вивчаються та досліджуються ті феномени спілкування, що співвідносяться із відповідною науковою концепцією. При цьому, одні автори вважають що спілкування та діяльність – дві рівнозначні категорії людського буття, другі – що спілкування є однією із сторін діяльності, і, нарешті, треті – що спілкування є особливим видом діяльності.

Спілкування – складний, багатоплановий процес встановлення й розвитку контактів між людьми, що породжується потребою спільної діяльності і який містить у собі обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприймання і розуміння іншої людини.

Спілкування – важлива умова людського буття. Воно є одночасно і об'єктивним, зовнішнім фактором впливу на людину і, в той же час, формою існування її індивідуального-психологічного буття. Спілкування не є процесом «накладання» одна на одну двох та більше комунікативних стратегій учасників взаємодії. Спілкування, це перш за все взаємодія суб'єктів, що вступають в нього як рівноправні партнери з метою досягнення результату, який влаштовує обидві переговірні сторони.

Професійне педагогічне спілкування є основою ефективної організації навчального процесу у ЗВО. Його особливості обумовлені з одного боку, вимогами, які висуваються до педагога як фахівця, з іншого – особливостями соціального середовища ЗВО та соціально-психологічними особливостями студентського віку.

Стосовно вимог, що висуваються о викладача, варто зауважити на такий ґрунтовний фактор спілкування, як якість мовлення. Якість мовлення істотно залежить від сили, витривалості, гнучкості голосу.

Потрібні якості голосу формуються в процесі цілеспрямованих тренувань.

Стосовно мовлення педагога, часто використовують словосполучення «комунікативна поведінка», яке означає організацію мовного процесу й відповідно до нього невербальної поведінки викладача, що впливає на створення емоційно-психологічної атмосфери педагогічного спілкування, на взаємини зі студентами, на стиль їхньої навчальної діяльності. Дуже часто сьогодні в мовленні викладачів зустрічаються русизми, діалектизми, нелітературні слова та інші мовленнєві недоречності, що аж ніяк не може позитивно вплинути на процес виховання, формування особистості.

Окрім того, для організації *педагогічного спілкування*, як відповідної системи соціально-психологічних взаємодій у навчально-виховному процесі, що спрямована на створення оптимальних соціально-психологічних умов навчальної діяльності, педагогові потрібно уміти: оперативно і правильно орієнтуватися в постійно змінюваних умовах спілкування, знаходити відповідні комунікативні засоби, які відповідали б його індивідуальності, обставинам спілкування та індивідуальним особливостям студента, постійно відчувати і підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні. Педагогічне спілкування як професійно-етичний феномен вимагає від викладача спеціальної підготовки не лише щодо технології взаємодії, а й морального досвіду, педагогічної мудрості в організації взаємин зі студентами, батьками, колегами у різних сферах навчально-виховного процесу.

Педагогічне спілкування може бути *професійним і непрофесійним*. *Професійне педагогічне* спілкування є комунікативною взаємодією, спрямованою на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності, стосунків. Воно забезпечує передання людської культури, допомагає у засвоєнні знань, сприяє формуванню ціннісних орієнтацій під час обміну думками. На противагу йому *непрофесійне педагогічне* спілкування породжує страх, невпевненість, спричинює зниження працездатності, порушення динаміки мовлення, небажання думати і діяти самостійно, відчуженість, стійке негативне ставлення до викладача, навчального предмету, навчання взагалі. Почуття пригніченості від вивчення певного предмета та від спілкування з викладачем у деяких студентів триває впродовж багатьох років.

Педагогічне спілкування є явищем полі-функціональним, яке забезпечує обмін інформацією, співпереживання, пізнання особистості, самоствердження, продуктивну організацію взаємодії.

За статусом педагог і учні діють з різних позицій: викладач організовує взаємодію, а студент сприймає, залучається до неї. Для того, щоб студент став активним співучасником педагогічного процесу, необхідно забезпечити його *суб'єкт-суб'єктний характер* педагогічних стосунків, який полягає у рівності психологічних позицій, взаємній гуманістичній спрямованості, активності викладача та студентів, взаємопроникненні їх у світ почуттів та переживань, готовності до прийняття аргументів співрозмовника, взаємодії з ним.

До педагогічного спілкування сьогодні висуваються такі вимоги: особистісна орієнтація співрозмовників (здатність бачити і розуміти співрозмовника); рівність психологічних позицій співрозмовників (недопустиме домінування викладача у спілкуванні, він повинен визнавати право студента на власну думку, позицію); проникнення у світ почуттів і переживань, готовність прийняти точку зору співрозмовника (спілкування за законами взаємної довіри, коли партнери вслухаються, розділяють почуття одне одного, співпереживають, має особливий педагогічний ефект); нестандартні прийоми спілкування (відхід від суто рольової позиції викладача).

Важливе місце в організації навчально-виховного процесу у ВНЗ займає взаємне прагнення його суб'єктів до взаєморозуміння, яке не завжди досягається в наслідок наявності різноманітних бар'єрів спілкування.

Бар'єри на шляху до взаєморозуміння виникають залежно від характеру комунікації та індивідуальних особливостей людей, які спілкуються. Бар'єрами можуть бути особливості різних соціальних груп, до яких належать співбесідники, а також їхні соціокультурні відмінності. Семантичні варіації також нерідко спричиняють неправильне розуміння людиною думок іншого. Для викладача важливо вміти прогнозувати, передбачати виникнення можливих бар'єрів, будувати тактику їх запобігання.

Бар'єри спілкування – перешкоди, що спричиняють опір партнера впливові співрозмовника. Вони виникають непомітно, і спершу викладач може не усвідомлювати їх. Але ігнорування їх формує негативний стиль спілкування. Серед чинників, що впливають на особливості взаємодії між викладачем і студентом, велике значення

мають соціальний, психологічний, фізичний і когнітивний. Відповідно до цього вирізняють види бар'єрів у спілкуванні.

Соціальний бар'єр зумовлений переважанням рольової позиції викладача в системі педагогічної взаємодії. Викладач навмисно демонструє свою перевагу над студентом і свій соціальний статус. Нейтралізують його прагнення не протиставляти себе студентам, а підносити їх до свого рівня, не нав'язувати свої позиції, а радити.

Фізичний бар'єр пов'язаний з організацією фізичного простору під час взаємодії. Неправильно організований простір призводить до ізолюваності викладача, який неначе віддаляє себе від студентів, намагаючись сховатися за стіл, стілець тощо. Усувають такий бар'єр, скорочуючи дистанцію, відкритістю у спілкуванні.

Смисловий бар'єр пов'язаний з неадаптованим до рівня сприйняття студентів мовленням викладача, яке занадто насичене незрозумілими словами, науковими термінами, які він використовує без коментарів. Це є причиною зниження їх інтересу до матеріалу, утворює дистанцію у взаємодії. Він стає непомітним за уважного ставлення до свого мовлення, ретельної підготовки до навчальних занять.

Естетичний бар'єр зумовлений несприйняттям співрозмовником зовнішнього вигляду, особливостей міміки. Усувають шляхом самоконтролю поведінки.

Емоційний бар'єр з'являється за невідповідності настрою, негативних емоцій, що деформують сприймання. Долають його за допомогою усмішки, чуйного ставлення до співрозмовника.

Психологічний бар'єр виявляється як негативна установка, сформована на підставі попереднього досвіду, неспівпадіння інтересів партнерів комунікації тощо. Усувають шляхом переорієнтації уваги з особистості на роботу, оптимістичним прогнозуванням подальшої діяльності. Найтиповішими серед психологічних бар'єрів є: розбіжність настанов (викладач приходить на заняття захоплений своїм задумом, а студенти байдужі, незібрані, неуважні, внаслідок чого він дратується, нервує); боязнь аудиторії (властивий викладачам-початківцям, які часто непогано володіють матеріалом навчального заняття, але побоюються безпосереднього контакту і студентами); поганий контакт (викладач заходить до класу і замість організації взаємодії зі студентами поводить «автономно»); звуження функцій спілкування (переважає інформаційна, залишаються поза увагою

соціально-перцептивні, комунікативні функції); негативна установка на аудиторію (упереджене негативне ставлення викладача до групи, невстигаючих студентів, порушників поведінки); боязнь педагогічних помилок (запізнитися на заняття, неправильно оцінити відповідь студента тощо); наслідування (молодий викладач наслідує манери спілкування іншого педагога, не враховуючи власної педагогічної індивідуальності).

Невміння подолати бар'єри, як правило, призводить до малоефективних моделей спілкування. Сукупність їх складає кілька типів, наведених нижче.

«*Монблан*». Викладач підноситься над студентами, як гірська вершина. Він відірваний від студентів, мало цікавиться їх інтересами та взаєминами з ними. Спілкування зводиться лише до інформування студентів, що зумовлює їх пасивність.

«*Китайська стіна*». Спілкування, за якого викладач постійно наголошує на своїй перевазі над студентами, виявляє до них зневажливе ставлення.

«*Локатор*». За цієї моделі переважає вибірковість викладача в організації взаємовідносин зі студентами. Він зосереджує свою увагу на групі або слабких, або сильних студентів, що руйнує цілісну й безперервну систему спілкування.

«*Робот*». Характеризує поведінку викладача, який цілеспрямовано й послідовно діє на підставі певної програми, незважаючи на обставини, що вимагають змін у спілкуванні.

«*Я сам*». Сутність її в тому, що викладач постає в ролі головної діючої особи, нерідко гальмуючи ініціативу студентів.

«*Гамлет*». Діям такого викладача властиві постійні сумніви: чи правильно його зрозуміють, чи адекватно відреагують на його зауваження тощо.

«*Друг*». Може спричинити для викладача втрату ділового контакту в спілкуванні.

«*Тетерук*». Характеризує викладача, який під час взаємодії зі студентами чує лише себе, не реагує на студента, не усвідомлює його переживань та потреб.

Спілкування може призвести до негативного результату, якщо в його процесі виникає почуття образи, ворожості, відчуження. Найчастіше його спричиняють:

– відмінності між мовленнєвим та немовленнєвим спілкуванням. Спеціалісти стверджують, що тільки 7% інформації містить зміст сказаного, 55% інформації передається на невербальному рівні (мімікою, жестами), 38% – якісними характеристиками голосу (висота тону, тембр); у процесі спілкування невербальні засоби реалізуються поза контролем свідомості, імпульсивно; тому сказане не завжди збігається з тим, що демонструється у поведінці;

– вплив на взаємодію прихованих (хибних) припущень; вступаючи у взаємодію, людина найчастіше має певні припущення щодо особливостей поведінки та особистості партнера у спілкуванні; неточні або хибні припущення можуть ускладнити процес взаємодії;

– проблема прихованого контексту спілкування; у процесі взаємодії людина не завжди усвідомлює свої відчуття, думки, бажання; не висловлюючи конкретно свого занепокоєння, рідко отримує адекватну відповідь; у педагогічній взаємодії така ситуація нерідко ускладнюється нерозумінням студентом того, що з ним відбувається, недостатнє усвідомлення своїх прагнень, бажань або страхів, побоювань; тому викладач повинен орієнтуватися передусім не на поведінку студента, а на з'ясування можливих причин такої поведінки, «думати й аналізувати за двох».

Учені-психологи називають і інші чинники, що ускладнюють спілкування: погрози, накази, безапеляційні розпорядження; негативна критика; образи, образливі порівняння, прізвиська; апеляція до обов'язків: («Ти повинен», «Ти не маєш права»); репліки-пастки («Вихована людина не повинна так розмовляти з дорослим») або натяки без розкриття важливої інформації («Якщо ти будеш поводити себе добре, я зможу допомогти тобі»); допит; похвала з «пасткою» («Ти ж розумна людина, як же можна таке робити?»); упереджений діагноз мотивів поведінки («У тебе немає бажання вчитися; ти безсоромна людина, якщо таке робиш»); несвочасні поради; відмова від обговорення питання; зміна теми («Це дуже цікаво. Але давай краще поговоримо про твої оцінки»); змагання («Та хіба це проблема? От у мене проблема складніша»); заспокоєння запереченням («Усе мене, все коли-небудь закінчується, тому не слід хвилюватися»).

Професійне педагогічне спілкування є складною системою, яку складають чотири етапи:

- моделювання викладачем майбутнього спілкування (прогностичний етап);

- «комунікативна атака» – завоювання ініціативи, встановлення емоційного і ділового контакту. Педагогові важливо володіти технікою швидкого входження у взаємодію, прийомами динамічного впливу;

- керування спілкуванням – свідомо і цілеспрямована організація взаємодії з коригуванням процесу спілкування відповідно до його мети;

- аналіз спілкування – порівняння мети, засобів з результатами взаємодії, моделювання подальшого спілкування (етап корекції).

На кожному етапі взаємодії викладачеві слід дотримуватися певних правил, які оптимізують її. До них належать: формування почуття «ми», демонстрація єдності поглядів (усуває бар'єри, об'єднуючи для досягнення спільної мети); встановлення особистісного контакту, за якого кожен студент відчуватиме, що звертаються саме до нього (реалізується мовними засобами, називаючи ім'я, повторюючи вдало висловлене міркування студента); невербально візуальний контакт; демонстрація власного ставлення (виявляється в усмішці – відкритій, невимушеній чи скептичній; інтонації – дружній, сухій, безапеляційній; експресивності рухів – спокійних, стриманих чи зневажених, нервових), психологічній дистанції – довірі, конфронтації; демонстрація яскравих цілей спільної діяльності; вияв розуміння внутрішнього стану студентів; постійний інтерес до студентів; створення ситуації успіху.

Задля досягненні взаєморозуміння при організації навчально-виховного процесу важливу роль відіграє стиль педагогічного спілкування.

Стиль спілкування – це усталена система способів та прийомів, які використовує викладач під час взаємодії.

Залежить він від особистісних якостей педагога і комунікативної ситуації. До особистісних якостей належать ставлення викладача до студентів (активно-позитивне, пасивно-позитивне, ситуативно-негативне, стійке негативне) та володіння організаторською технікою.

Ставлення до студента детермінує організаторську діяльність викладача, визначає загальний стиль його спілкування, який може бути авторитарним, демократичним і ліберальним.

Авторитарному стилеві властивий диктат, який перетворює одного з учасників комунікативної взаємодії на пасивного виконавця, пригнічуючи його самостійність та ініціативу. Авторитарний викладач самочинно визначає спрямованість діяльності групи. Це гальмує ініціативу, пригнічує студентів. Головні форми взаємодії за такого стилю спілкування – наказ, вказівка, інструкція, догана.

Демократичний стиль ґрунтується на глибокій повазі, довірі й орієнтації на самоорганізацію, самоуправління особистості та колективу.

Базується він на думці колективу, покликаний донести мету діяльності до свідомості кожного студента і залучити всіх до активної участі в спільній діяльності. Основними способами взаємодії є заохочення, порада, інформування, координація, що розвиває в студентів упевненість у собі, ініціативність. З усвідомленням відповідальності, підвищенням зацікавленості, розвивається здатність свідомо, самостійно і творчо працювати, що забезпечує стабільний результат діяльності й закладає надійний фундамент розвитку особистості.

За *ліберального стилю* у викладача немає стійкої педагогічної позиції. Вона виявляється у невтручанні, низькому рівні вимог до виховання. Ліберальний викладач прагне не втручатися в життя колективу, легко підкоряючись суперечливим впливам. Форми його роботи зовні начебто демократичні, але через пасивність і незацікавленість, нечіткість програми і брак відповідальності виховний процес стає некерованим.

Запорукою продуктивного стилю викладача є його спрямованість на студента, захопленість своєю справою, професійне володіння організаторською технікою, делікатність у стосунках.

Важливим компонентом досягнення взаєморозуміння зі студентом є така якість викладача, як уміння слухати. Спілкування – це діалог, в якому чергуються промова та слухання. Слухання є активним процесом, що вимагає уваги. Воно виконує функцію зворотного зв'язку, дає інформацію про сприйняття співрозмовника. Правильно обрана тактика слухання сприяє ефективності взаємодії викладача та студентів.

Дотримання *правил педагогічного спілкування* вбереже викладача від багатьох труднощів та помилок, які підстерігають його в практичній діяльності. Стислий їх виклад можна звести до таких переліку:

- успіх педагогічної діяльності насамперед залежить від культури спілкування;
- моделюйте спілкування не «від себе», а від студентів, їх потреб та інтересів;
- орієнтуйте своє педагогічне мовлення на конкретного студента, а не на абстрактну групу;
- використовуйте різні види спілкування;
- спілкуйтесь зі студентами на взаємних інтересах, проте не організовуйте спілкування «по вертикалі», зверху вниз;
- постійно враховуйте психологічний стан окремих студентів і колективу загалом;
- дивіться на себе збоку, постійно аналізуйте свої вчинки й дії;
- вмійте слухати студентів, зважайте на їх думку;
- намагайтесь зрозуміти настрій студента і на цій основі моделюйте спілкування з ним;
- спілкування повинно не призводити до конфліктів, а попереджувати їх;
- не принижуйте людську гідність;
- спілкування має бути систематичним; не залишайте поза увагою «незручних» для вас студентів;
- будьте ініціативним у спілкуванні;
- у процесі спілкування враховуйте стиль студента;
- уникайте штампів, постійно шукайте нові форми, засоби, методи і прийоми;
- долайте негативні установки стосовно конкретного студента;
- у процесі спілкування уникайте абстрактної критики, оскільки це породжує опір;
- якомога частіше усміхайтесь: це викликає позитивні емоції, спонукає до продуктивного спілкування;
- у процесі вашого спілкування частіше висловлюйте схвалення, заохочення;

- відкрито виявляйте в академічній групі колективі своє ставлення до студентів;
- постійно розвивайте свою комунікативну пам'ять, запам'ятовуючи педагогічні ситуації, їх перебіг;
- якщо назріває потреба в індивідуальній бесіді, завчасно розробіть її план;
- у процесі спілкування в центрі уваги має бути особистість студента, його гідність;
- враховуйте соціально-психологічний розвиток студента;
- систематично аналізуйте процес спілкування;
- технологія й тактика спілкування мають бути скеровані на усунення психологічних бар'єрів між викладачем і студентами;
- враховуйте в процесі спілкування індивідуальні особливості, темперамент, характери студентів;
- окремо обдумуйте особливості спілкування з «важкими» студентами;
- у процесі спілкування не зловживайте своїми перевагами як керівника;
- постійно удосконалюйте інструмент спілкування – власне мовлення.

Але, яким би професійним не було педагогічне спілкування виникнення конфліктів в рамках навчально-виховного процесу є неминучим.

Конфлікт – реальні або ілюзорні, об'єктивні або суб'єктивні, по-різному усвідомлені протиріччя між людьми, зі спробами їх емоційного вирішення.

Конфлікт не завжди відіграє негативну роль. Нерідко дезорганізація, втрата попередньої рівноваги зумовлюють пошук рішень, перехід взаємовідносин у колективі до нової оптимальної якості.

Соціально-психологічний конфлікт є явищем міжособистісних і групових взаємин, виявом протиборства, активного зіткнення тенденцій, оцінок, принципів, думок, характерів, еталонів поведінки. Будучи формою комунікації людини з людиною, людини з групою або її частиною, однієї частини колективу з іншою, колективу з колективом, він віддзеркалює прагнення людей до утверджених ідей, принципів. Нерідко він постає як реакція на несприятливі ситуації, що

травмують особистість, на перешкоди у досягненні будь-якої мети. Виявляючи себе як один із засобів самоутвердження, він діє дезінтегруюче в людських стосунках. Тому його вважають одним із крайніх засобів регулювання міжособистісних стосунків.

Проблема взаємодії учасників педагогічного процесу набуває все більшого значення для сучасної вищої школи. Породжена вона динамічним розвитком суспільства, зміною соціальних орієнтирів, що поглиблює проблему поколінь, ускладнює стосунки викладачів та студентів, викладачів між собою та з адміністрацією.

Конфлікти у педагогічному спілкуванні можна класифікувати наступним чином. Конфлікти у ЗВО поділяють на прості та складні.

Прості вирішуються викладачем без зустрічної протидії студентів за допомогою організації їх поведінки у навчальному закладі (зупинення бійки, сварки тощо). Серед складних педагогічних конфліктів розрізняють конфлікти діяльності, конфлікти поведінки, конфлікти взаємин.

Окрім того виділяють *конфлікти діяльності*. Виникають з приводу виконання студентом навчальних завдань, успішності, пізнавальної діяльності, ситуацій, коли учні не виявляють готовності оперативно виправити власну помилку. Викладач висловлює незадоволення, студенти вступають у суперечку або демонструють образ.

Конфлікти поведінки, вчинків виникають з приводу порушення студентами правил поведінки у ЗВО та поза ним. Викладач висловлює незадоволення порушенням поведінки, не пов'язаної безпосередньо з навчальною діяльністю. Найчастіше це грубощі студентів педагогам, іншим студентам, співробітниками ЗВО, агресивна поведінка, пустощі, що проявляються як протест проти низької оцінки.

Конфлікти взаємин виникають у сфері емоційно-особистісних стосунків викладачів та студентів. Вони найбільш тривалі та деструктивні. Постають на ґрунті недоброзичливих стосунків як наслідок постійних попередніх конфліктів діяльності або поведінки, вчинків. Створюють взаємно упереджене сприйняття викладачем і студентом.

Мотиваційні конфлікти виникають між викладачами та студентами у зв'язку зі ставленням студентів до навчання. Інколи вони розростаються, призводять до взаємної неповаги, протиріч, навіть до боротьби.

Конфлікти, пов'язані зі слабкою організацією навчання у ВНЗ.

Йдеться про конфліктні періоди, які долають студенти у процесі навчання. Починаючи навчання, першокурсник переживає складний етап у своєму житті, на якому відбувається зміна усталеної шкільної системи навчання на більш автономну – вузівську. Звикнувши до своєї нової ролі, до групи, до викладачів, студент опиняється на порозі нового конфліктного періоду, зумовленого стійкою диференціацією студентів в групі на сильних та слабких, перспективних та безперспективних, яка виникає на першому курсі майже завжди непомітно для студента, увага якого в цей час розпорошена на інші проблеми. У той час, коли студента починає цікавити формування його інтелектуального статусу, виявляється, що він вже сформований і скоригувати його дуже важко (наприклад, викладач передивляється оцінки попередніх періодів у залікові; новий викладач приходить на перше заняття у групу, вже маючи від колег інформацію про студентів тощо). Наприкінці другого – на початку третього курсів перед студентом постає конфлікт між необхідністю продовжувати навчання та здобувати матеріальну незалежність від батьків (тобто конфлікт між навчанням і роботою). Окрім того, дуже часто в цей період приходить розчарування та враження від невірності вибору напряму професійної підготовки. Наприкінці навчання студент зазвичай обтяжений проблемами особистого життя та пошуками перспективної роботи, що також відображається на навчально-виховному процесі.

В подоланні всіх означених проблем студент має спиратись на розуміння та підтримку з боку компетентного викладача, а цього часто не відбувається.

Будь-який конфлікт, зокрема і педагогічний, має певну структуру, сферу і динаміку. Структура конфліктної ситуації складається з внутрішньої та зовнішньої позицій учасників взаємодії та об'єкта конфлікту. Сфера конфлікту може бути діловою або особистою. Важливо, щоб конфлікт, відбуваючись у діловій сфері, не переходив у особисту. Динаміка конфлікту складається з трьох основних стадій: наростання, реалізації, згасання.

Виникнення конфліктів у ЗВО може бути спричинене не тільки поведінкою студентів, але й суб'єктивними рисами викладачів. Суб'єктивними умовами підвищеної конфліктності педагога є його індивідуально-психологічні особливості, психологічний клімат у сім'ї, взаємини з оточуючими, індивідуальний стиль поведінки, загальні

умови школи тощо. До найпоширеніших причин виникнення педагогічних конфліктів у взаємодії «викладач – студент», «викладач – академічна група» належать:

- нездатність викладача прогнозувати поведінку студентів;
- намагання викладача будь-якими засобами зберегти свій соціальний статус за рахунок зниження статусу студента;
- оцінювання викладачем не окремого вчинку студента, а його особистості («роззява», «дурень», «нахаба»);
- суб'єктивізм викладача у сприйнятті вчинку студента, недостатня інформованість про його мотиви;
- намагання суворо покарати студента, мотивуючи це тим, що зайва суворість не завадить;
- невміння спрогнозувати наслідки необ'єктивного оцінювання вчинків студентів;
- нездатність до самоконтролю;
- брак педагогічних здібностей;
- незадовільна організація роботи у педагогічному колективі;
- застосування покарання без урахування позиції студентів.

Конфліктують зі студентами викладачі з негнучким мисленням, стереотипністю оцінок, шаблонним підходом до їх запитів та інтересів, нездатністю оцінювати об'єктивність вимог до студентів. Особливо небезпечні їх недовіра і підозра. Свою прискіпливість до студентів вони вважають вимогливістю, а вимогливість до себе з боку студентів сприймають як посягання на авторитет.

Окрім конфліктів між студентами та викладачами, на протікання навчально-виховного процесу у ЗВО суттєво впливають конфлікти у педагогічному колективі.

Конфлікти у педагогічних колективах за своєю природою є міжособистісними. Вони пов'язані з порушенням взаємозв'язків у процесі спільної педагогічної діяльності. Це можуть бути ділові зв'язки між викладачами, керівниками з приводу педагогічної діяльності, а також «рольові зв'язки», що виникають з необхідності дотримання правил, норм, відповідно до фахової етики. Можливі вони й у сфері особистісних взаємозв'язків між педагогами у процесі спільної діяльності. Залежно від них виділяють три групи конфліктів у педагогічному колективі: фахові конфлікти, конфлікти очікувань, конфлікти особистісної несумісності.

Причини конфліктів у педагогічному колективі можуть бути: матеріально-технічні, ціннісно-орієнтаційні, фінансово-організаційні, протиріччя між організацією та оплатою праці, управлінсько-особистісні, соціально-демографічні, соціально-психологічні. Іноді конфлікти пов'язані з перебуванням у педагогічному колективі випадкових для ЗВО людей, які не люблять своєї роботи, професійно непридатні до неї, адаптацією в ньому молодих педагогів, які не відразу сприймають його традиції. Немало протиріч пов'язано й зі складністю об'єктивного оцінювання роботи викладача; перебільшенням заслуг одних викладачів і недооцінюванням інших. Різноманітність інтересів викладачів може стимулювати неоднакове ставлення студентів до навчальних предметів. Надмірна увага до одних предметів призводить, як правило, до зменшення уваги до інших, а значить, і до викладачів, які їх викладають. Іноді зіткнення інтересів викладачів може виникнути внаслідок їх моральних принципів, коли для досягнення, однакової мети використовують різні засоби.

Окрім адекватного врегулювання конфліктних ситуацій та використання їх мобілізуючого потенціалу, ефективна та результативна організація навчально-виховного процесу вимагає дотримання в процесі педагогічного спілкування загальнолюдських та специфічних для навчальних закладів етичних норм, культурних цінностей та ідеалів.

Про етику та культуру спілкування говорять в усі епохи і кожна епоха розвитку людства виробляє свої норми, традиції, національну своєрідність культури комунікації між людьми.

Культура спілкування є складовою частиною культури людини та суспільства. Для неї характерною є нормативність, яка визначає, як мають спілкуватися люди в певному суспільстві, у конкретній ситуації.

Культура людського спілкування – це частка загальної моральної культури особистості. Відсутність культури спілкування – свідчення бездуховності людини.

Проблема культури спілкування та виховання цієї культури періодично підіймалась в працях українських філософів та педагогів М. Драгоманова, Г. Кониського, В. Мономаха Г. Сковороди, Ф. Прокоповича, та ін. Але спілкування як феномен фундаментально не досліджувалось аж до початку XX ст.; вивчались тільки його

окремі складові. Велику увагу питанням спілкування приділяли сучасні західні популярні психологи (наприклад, Д. Карнегі), які розробляли практичні поради про те, як поліпшити спілкування та підвищити ефективність соціальної комунікації. Ці поради і сьогодні є популярними серед широкого загалу, але багато науковців вважають, що ці концепції не розкривають етичної та психологічної структури спілкування, призводять до маніпулювання людьми, що суперечить сучасним вимогам гуманістичної етики та психології. Так, Е.Шостром вважає, що насправді на високому рівні культури спілкування є найефективнішим і протікає між людьми, які мають гуманні мотиви спілкування й ставляться до партнерів як до рівних собі.

Сьогодні науковцями широко розробляються проблеми спілкування: відносини людини з іншими, загальнолюдське начало в моралі, добро, честь, обов'язок, провина, сумління – почуття та якості, притаманні всі, без виключення, людям; людина як абсолютна цінність, психологічні аспекти спілкування, проблеми сім'ї, запобігання конфліктам і розв'язання їх, проведення переговорів і поліпшення міжособистісних взаємин, спілкування у взаємозв'язку з різними видами діяльності, ділове спілкування.

Сучасна наука вивчає культуру спілкування як комплексний феномен. Актуальними для науковців є проблеми засобів комунікації, особливостей контакту, комунікативні дії, технології взаємодії в конфліктних ситуаціях і під час переговорів, комунікативні технології в професійній діяльності, проблеми комунікативної етики.

Нині проблема культури спілкування набуває великого значення. Відбувається становлення України як самостійної держави, інтенсивно розвиваються міжнародні та міжособистісні зв'язки з різними країнами світу. З огляду на це, визначальною стає для нашого суспільства проблема вміння спілкуватися як на офіційному, діловому, так і побутовому рівнях. Нині важливо закласти основи культури спілкування в нашому суспільстві відповідно до часу, в якому ми живемо, до нашої історії, до духовно-творчого потенціалу українського народу. В процесі становлення та розвитку культури взагалі, та культури спілкування зокрема, провідну роль завжди відігравали вищі навчальні заклади. Постаті викладача та студента ВНЗ завжди виступали взірцем та вищою мірою культурного розвитку тієї чи іншої нації.

Сьогодні проблемі розвитку культури спілкування приділяється невинновдано мало уваги як закладах освіти, так і в інших сферах суспільства. Так, наприклад, ЗВО, маючи величезні можливості формування смаку до високої культури взаємостосунків між людьми, нехтують ними: заклади освіти ігнорують низький рівень культури спілкування в студентів, в той час як мають його коректувати, відсутні єдині прийнятні норми спілкування між викладачами та студентами тощо; масово використовуються жаргонні вирази, сленг та інші неприйнятні в нормативному спілкуванні вирази тощо.

Традиції, звичаї українського народу високі та духовно багаті. Однак, якщо не давати належної оцінки розгулу антикультури, то вона починає сприйматись як норма, що й відбувається, власне, сьогодні. Це порушує принцип людяності як найбільш важливої норми взаємостосунків між людьми, викликає загальний негативізм і руйнує духовну сферу людських взаємовідносин.

Сучасні українські ЗВО мають, реалізуючи виховну роботу серед студентства, розвивати в молоді такі морально-психологічні якості, що визначають рівень культури спілкування: людяність; уважність; чуйність; уміння бачити моральний бік своїх і чужих дій та вчинків; витримка; володіння собою; здатність стримувати негативні емоції; уміння слухати іншу людину; здатність передбачати можливі наслідки своїх слів, дій, вчинків.

Культура, до якої людина долучається з дитинства, багатогранна. Це художня культура, культура життєвого самовизначення, економічна культура, культура праці, культура політична та правова, інтелектуальна та моральна, екологічна та фізична, культура спілкування та сімейних взаємин. Аналіз свідчить, що саме культура спілкування тісно переплітається з усіма іншими компонентами, а культура психічної діяльності безпосередньо пов'язана з культурою життя особистості загалом.

Чим вища у людини загальна культура, тим вища моральна та психологічна культура її спілкування. Чим менше людина взяла для себе від загальнолюдської культури, тим менше в неї розвинута мотивація до гуманних, доброзичливих взаємин з іншими, тим менше вона користується загальноприйнятими нормами поведінки і тим менше готова до підвищення своєї культури загалом.

Важливою складовою загальнолюдської культури є моральна культура, яка відіграє значну роль в життєдіяльності людини.

Розкриваючись у реальних діях і вчинках людей, у яких втілюються їхні прагнення, цілі, внутрішні потреби та інтереси, моральна культура облагороджує особистість, є стимулом, внутрішнім регулятором значущої діяльності людини, матеріальною силою, чинником загальнолюдського прогресу. З одного боку, моральна культура відбиває моральний аспект (цінність) культури, з іншого – є «культурою» в моралі. Ці два аспекти виступають в єдності. Моральна культура є загальнолюдською моральною цінністю, тому що її вимоги мають спільне й необхідне для людства значення.

Окрім всебічного розвитку культури спілкування та моральної культури, запорукою ефективної організації комунікативного простору у ЗВО є дотримання правил службового етикету.

Службовий етикет – це сукупність найдоцільніших правил поведінки людей у будь-якій організації, що стосуються всіх їх членів. Дотримання правил і вимог етикету є обов'язковим для всіх, адже це сприяє створенню сприятливого клімату для людей. Доведено, що добрий настрій позитивно впливає як на здоров'я людини, так і на продуктивність її праці. Не випадково великі організації створюють власні Кодекси честі чи Правила поведінки, в яких обумовлюють етичні норми взаємовідносин і правила етикету службовців. Поведінка учасників педагогічного процесу незалежно від посади має регулюватися загальноприйнятими етичними нормами, встановленими правилами службового етикету.

Моральною основою етикету є правила співжиття людей, які їм забезпечують умови для нормальної громадської та особистої життєдіяльності. Ці норми виражають природне прагнення людини до встановлення з іншими справді людських стосунків, що базуються на взаємоповазі, гуманності та справедливості. Причому саме спілкування між людьми сприяє їхній здатності відчувати та співчувати, переживати та співпереживати, бути совісними, милосердними, доброчесними та порядними. Завдяки соціальному та моральному прогресу відбувся перехід від ритуалізованого стереотипу поведінки до розвиненої раціоналізованої мотивації, де головну роль відіграє моральна рефлексія, тобто осмислення своїх дій та вчинків.

Правила етикету залежать від певних сторін моральної культури особистості. Вони значною мірою відбивають її суть, тобто мотиви, потреби, цілі, установки тощо. Крім того, моральна сторона етикету тісно пов'язана з естетичною.

Основними правилами службового етикету у ЗВО мають виступати такі норми етикету, як ввічливість (уміння поводитися чемно), тактовність (уміння дотримуватися певної міри у відносинах з людьми), коректність (уміння поводитися, не принижуючи гідність інших), вихованість (уміння поводитися пристойно будь-де).

Часом чуємо, що якусь людину називають інтелігентною чи порядною. Ця людина має начебто внутрішню межу, яку не може переступити, вона за будь-яких умов (незалежно від статі, віку, посади і т. ін.) не втратить рівноваги, далека від зарозумілості, пихатості, роздратованості, вередливості, уникатиме таких ситуацій, коли можна принизити підлеглого, буде з ним ввічливою, тактивною, коректною, ніколи не виявить брутальності. Інтелігентність – це категорія моральна, рівень якої визначається не освітою, а культурою. *Інтелігентність має виступати ключовою детермінантою спілкування учасників навчально-виховного процесу у ЗВО.*

Звичайно, усі працівники ВНЗ повинні мати загальну культуру, інтелект, порядність. Але особливе значення має їхній моральний потенціал. Основною етичною вимогою, якої слід дотримуватись у службових взаємовідносинах, є збереження гідності людини незалежно від того, яке місце вона посідає в ієрархічній структурі.

Таким чином, в контексті питання культури та етики спілкування в рамках ВНЗ необхідно завжди враховувати такі аспекти:

- правил етикету мають дотримуватись всі адміністративні посадові особи ЗВО, незалежно від того чи їх підлеглими є співробітники чи студенти ЗВО;

- кожен викладач ЗВО завжди втілює по відношенню до студентів роль керівника та виконує управлінську функцію, тому дотримання правил управлінського етикету є обов'язковою нормою поведінки для всіх викладачів.

2 Завдання на СРС, для самостійного вивчення теми.

1. Етичні аспекти спілкування у закладі вищої освіти.
2. Роль професійного педагогічного спілкування в організації навчального процесу у закладі вищої освіти.
3. Вимоги до педагогічного спілкування та поведінки.
4. Бар'єри на шляху педагогічного спілкування та їх етичні

аспекти.

5. Малоефективні моделі спілкування.
6. Етапи педагогічного спілкування.
7. Етичні аспекти стилів спілкування.
8. Етичні правила педагогічного спілкування.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

Базова

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Підручн. за модульно-рейтинговою системою навч. для студентів магістратури / С.С. Вітвицька. – Київ: Центр навч. літ-ри, 2006. – 384 с.
2. Мешко О.І. Психологія вищої школи. Навч. пос. / О.І. Мешко. – Тернопіль: «Вектор», 2018. – 196 с.
3. Немченко С.Г. Педагогіка вищої школи: Підручн. для студентів вищих навч. закладів / С.Г. Немченко, О.Б. Голік, О.В. Лебідь. – Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2014. – 534 с.
4. Головенкін В.П. Педагогіка вищої школи: підручн. / В.П. Головенкін. – Київ: КПП ім. І.Сікорського, 2019. – 290 с.
5. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи: Навч. пос. для магістрантів і аспірантів / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. –К: ТОВ «Філі-студія», 2015. –320 с.

Допоміжна

1. Галузинський В.М. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні. / В.М. Галузинський, М.В. Євтух. – К.: ННТЛ, 2010. – 242 с.
2. Зайченко І.В., Теслюк В.М., Каленський А.А. Основи педагогічної майстерності та етика викладача вищої школи: Підручн. / За ред. проф. І.В.Зайченка. – Київ : Видавництво Ліра-К, 2017. – 484 с.
3. Калашнікова Л.М. Педагогіка вищої школи у схемах і таблицях: Навч.пос. / Л.М.Калашнікова, О.А.Жерновикова. – Харків, 2016. – 260 с.
4. Каплінський В.В. Методика викладання у вищій школі: Навч. пос. / В.В. Каплінський. – Вінниця: ТОВ «Ніланд ЛТД», – 2015. – 224 с.
5. Максименко С.Д. Загальна психологія: Підручн. / С.Д. Максименко – Київ: ЦУЛ, 2010. – 305 с.

6. Молдован А. Науково-практичний коментар «Про вищу освіту» / А. Молдован, Р. Какавец. – К: ЦУЛ, 2019. – 368 с.

7. Нежинська О.О. Основи коучингу: Навч. пос. / О.О. Нежинська, В.М. Тименко. – Київ; Харків: «ДІСА ПЛЮС», 2017. – 220 с.

8. Прищак М.Д. Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі: Курс лекцій / М.Д. Прищак, О.Б. Залюбівська. – Вінниця: ВНТУ, 2019. – 150 с.

9. Сергєєнкова О.П. Загальна психологія: Навч. пос. / О.П. Сергєєнкова. – К.: ЦУЛ, 2015. – 296 с.

10. Технології дистанційного професійного навчання. Методичний посібник / [О. В. Базелюк, О. М. Спірін, Л. М. Петренко, А.А. Каленський та ін.]. – Житомир: «Полісся», 2018. – 160 с.

11. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: Навч. пос. / М.М. Фіцула. – Київ: Академвидав, 2014. – 456 с.

Інформаційні ресурси

1. Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України : веб-сайт. URL:<http://www.mon.gov.ua>.

2. Офіційний сайт Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти: веб-сайт. URL: <http://naqa.gov.ua>.

3. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. URL: <https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.

4. Етичний кодекс ученого України [Електронний ресурс] – Режим доступу:<https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0002550-09>.

5. Педагогіка вищої школи. – Режим доступу: <http://window.edu.ru/resource/764/73764/files/pvsh.pdf>.

6. Електронна бібліотека з педагогіки вищої школи. – Режим доступу: http://pedagogical_dictionary.academic.ua.