

темами конвергенції один в одного і формування глобального світового освітнього простору.

У розвинених країнах світу освіта дорослих вже давно стала самостійним напрямом розвитку державної політики. Відтак і в нашій державі сталися значні зміни, котрі, звісно, стали можливими найбільшою мірою завдяки отриманню Україною статусу незалежної держави. Формула «освіта впродовж життя» швидко стала не лише філософським обґрунтуванням української національної концепції безперервної освіти, а й життєвим кредо, філософією життя багатьох наших сучасників, які прагнуть самовдосконалення, самореалізації в усіх сферах діяльності і, насамперед, визначення й визнання в професійній сфері. Саме тому пріоритетами національної системи професійної підготовки освітян визнаються максимальний розвиток і самореалізацію кожної особистості, здатність навчатись упродовж життя [5].

Про спільність пріоритетів в освіті в нашій державі та інших країнах Європи свідчить приєднання України до Болонської декларації та інтеграція вищої школи країни в Європу Знань. У внутрішньосупільних процесах ці зміни сприятимуть розвитку громадянського суспільства, формуванню громадянської культури та відповідальності, поглибленню демократичних трансформацій. Успішні кроки України в цій сфері співробітництва та інтеграції з ЄС позитивно вплинуть на прискорення процесів співробітництва в інших сферах, сприятимуть зміні ставленню ЄС до України, подоланню існуючих стереотипів. Отже, входження України до Європейського простору вищої освіти є одним з важливих чинників у реалізації визначеного стратегічного напряму інтеграції України до ЄС і відповідає вимогам ЮНЕСКО.

Нині освіта дорослих може допомогти у справі формування особистості й зробити життя осмисленим. Навчання протягом усього життя передбачає переосмислювання змісту освіти з метою врахування таких чинників, як вік, рівноправність чоловіків і жінок, фізичний і розумовий розвиток людини: мова, культура й економічна нерівність. Освіта дорослих включає весь комплекс поступальних процесів формального й неформального навчання, за допомогою яких дорослі розвивають власні можливості, збагачують власні знання й удосконалюють технічну й фахову кваліфікацію або ж застосовують їх у новому напрямку для задоволення власних потреб і потреб суспільства.

Висновки. Отже, засновані на знаннях суспільств усього світу освіта дорослих і неперервна освіта стали стратегічними пріоритетами освітньої діяльності в єдиному світовому освітньому просторі, нагальною потребою як суспільств, так і окремого громадянина. Нові вимоги, які пред'являє суспільство і сфера праці зумовлюють потребу в тому, щоб кожна людина поновлювала свої знання й навички впродовж усього життя. Головна причина таких змін – нова роль держави в галузі навчання дорослих. Даючи можли-

вість кожному громадянину здобувати один раз безплатну вищу освіту, уряди й соціальні партнери повинні починати вживати заходи для того, щоб допомагати людям виражати власні потреби в освіті й отримувати доступ до неї впродовж усього свого життя.

Література

1. Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры / ЮНЕСКО. – Париж, 1998. – 93 с.
2. Всемирный форум по образованию: материалы. (Дакар (Сенегал) 26–28 апреля 2000 г.) // ЮНЕСКО. – 2000. – 87 с.
3. Гамбургская декларация об обучении взрослых: Пятая международная конференция по образованию взрослых ЮНЕСКО (Гамбург, Германия. – 14–18 июля 1997 г.). – Гамбург, 1997. – 224 с.
4. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза (Изложение) // Новые знания. – 2001. – № 2. – С. 2–7.
5. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Педагогічна газета. – 2001. – № 7 (85). – Липень.
6. Образование: сокрытое сокровище: доклад международной комиссии по образованию для XXI века. // ООН; ЮНЕСКО. – 1997. – 137 с.

Стаття надійшла до редакції 20.04.2011 р.

УДК 378.124:159.923

Козлов А. В.

*доктор філологічних наук, професор
Криворізький державний педагогічний університет*

ОСНОВНИ ПСИХОТИПИ ВИКЛАДАЧІВ

Стаття А. В. Козлова – це спроба розпочати дослідження психотипів викладачів вищої школи з позицій оригінально сформульованої та схематично зображеної концептуальної інтерпретації такого складного явища як психіка людини. Автор коротко охарактеризував чотири, на його думку, основних психотипи.

Ключові слова: викладач, психотип, психіка людини.

Статья А. В. Козлова – это попытка начать исследование психотипов преподавателей высшей школы с позиции оригинально сформулированной и схематически изображенной концептуальной интерпретации такого сложного явления как человеческая психика. Автор кратко охарактеризовал четыре, с его точки зрения, главных психотипа.

Ключевые слова: преподаватель, психотип, психика человека.

In the article to investigate psychically model lecturer in the higher education establishment. Author short to characterize four fundamental psychically model.

Keywords: teacher, psychotype, the human psyche.

Генетично, рефлексивно, інстинктивно та інтуїтивно зорієнтовані природою люди (індивіди, роди, племена, соціуми та етноси) мільйони років прилаштовуючись до хижаків світу і до географічних та інших умов життя, формували сотні найпримітивніших і найскладніших зразків, форм і схем їхньої поведінки, а, отже, й типів психофізіології, а врешті-решт і психотипів людства.

Типами суспільної поведінки індивідуумів, котрі постійно корегуються причинами, умовами та мотивами, найпомітніше зацікавилися мислителі саме у ті часи, коли почали формуватися такі спільноти (держави), управління якими вимушене було опиратися на більш-менш визначені системи світоглядно-релігійних, етичних, політичних, звичаєвих та інших стосунків – саме тоді й окреслилися контури перших уявлень про характери. У цьому плані дуже показовими виглядають роздуми і трактати Платона, Арістотеля, Горція, Пруденція.

Тоді ж почали порушувати й проблеми внутрішньої мотивації конкретних дій конкретних людей у конкретних ситуаціях – так почали формуватися й уявлення про «психос», під яким уже тоді розумілося дуже багато: від того «божественного», що потім, цілі тисячоліття, буде називатися «душею», до того, що ми сьогодні називаємо «внутрішнім світом людини», і чому лише останніх двох століть професійні вчені дали сповна реальні, науково обгрунтовані, системні та достатньо чіткі (не тільки) визначення термінам і поняттям, а й, концептуальні інтерпретації психотипів та характерів, хоча ще в V ст. вперше надзвичайно важливу й актуальну проблему психотипів людей порушив Пруденцій у поемі «Психомахія», дослідженням якої займаються вчені світу, але чи не найстабільніше – дослідники Принстона (США).

Чи не найпомітнішими досягненнями в цьому плані є такі сучасні монографічного характеру: від видання Д. Райгородского «Психология личности» в 2-х т. до праці Є. Климова «Психология профессионального самоопределения и самоанализа» та до лексиконів психологічного плану різних років і рівнів видаць, у яких подаються не лише дефінування термінології, а й сутність основних концептів та концепцій психотипів: Б. Мещеряков, В. Зінченко «Современный психологический словарь», О. Рашцевич «Новейший психолого-педагогический словарь» та ін.

Процес такої спроби пошуку здійснюється на основі всіх указаних і не вказаних здобутків, а також на основі розуміння психіки людини як надскладної (контрольованої чи неконтрольованої, але постійно діючої) системи її чуттєво «оздоблених» рецепцій, інтуїтивних і суто інтелектуальних (тобто онтологічно-аксіологічних процесів), а також зусиль і дій, також пам'яті, волі і творчості.

Примітки до схеми:

1. Як бачимо, основу психіки складають чотири безперервні процеси: сприймання, осмислення, оцінювання та відображення. Вони й складають весь процес мислення й здійснюються доти, доки живе (хоча б частково) організм людини – це доведено психофізіологами.

2. Свідомими можна називати всі ці процеси лише тоді, коли психіка людини контролюється нею самою (перш за все її власною волею або пам'яттю або волею інших людей) (верхня частина схеми).

3. Підсвідомими залишаються ті прояви психіки (як системи), котрі здійснюються без будь-якого контролю – рефлексивно, інстинктивно, інтуїтивно, мимоволі, спонтанно і т. ін.

СХЕМА: «ОСНОВА ПСИХІКИ ЛЮДИНИ»

**ЗОВНІШНІЙ КОНТРОЛЬ
(ВІД ІНСТІНКТІВ І ЗВЧАЇВ ДО КУЛЬТУРИ)**

САМОКОНТРОЛЬ

СПРИЙМАННЯ	ОСМИСЛЕННЯ	ОЦІНЮВАННЯ	ВІДОБРАЖЕННЯ
Ф.З.О.Ф.С.	Ф.З.О.Ф.С.	Ф.З.О.Ф.С.	Ф.З.О.Ф.С.

МОВЛЕННЯ

НАОЧНІСТЬ

(РУКО)МОТОРИКА

ГУСТАТИВНІСТЬ

С В І Т О Г Л Я Д + К У Л Ь Т У Р А

від уяви — до фантазування і містифікації

СУПЕРВОЛЯ

ВОЛЯ

ПАМ'ЯТЬ

ДОМИСЕЛ

УЯВА

С В І Т О Г Л Я Д + К У Л Ь Т У Р А

СЛУХ

ЗІР

ДОТИК

**СМАК
НЮХ**

чуття: від емоцій до почуттів

4. При всьому цьому:

а) рецептивні дії та процеси людина сама (чи з допомогою інших людей) може концентрувати її увагу на окремих аспектах чи деталях досліджувалось і тим самими цілеспрямовувати та «навантажувати» конкретними завданнями, а також «озброювати» органи рецепції цілим арсеналом засобів і способів пізнання;

б) найскладніший процес осмислення об'єкта вивчення (крім щойно перерахованого) частіше всього здійснюється за схемами пошуків змісту, форми, ознак, функцій та самої сутності досліджуваного й завершується формуванням практичних знань, художньо-образних уявлень чи суто наукових чи науково-теоретичних понять про нього;

в) процес і наслідки оцінювання можуть бути й рефлексивно-інстинктивними чи інтуїтивними, і художньо-інтуїтивними, і повністю залежними як від цілей, способів та форм пошуку (хоча в цьому випадку будь-яка оцінка має бути опертою і на систему критеріїв та цінностей, і на систему доказів та законів логіки;

г) процес і наслідки відображення (окрім того) мають бути і виваженими та достовірними і чітко цілеспрямованими (а не кон'юктурно скорегованими).

Звичайно, відмінні підходи, методи та особливо відмінні засади й критерії процесу вивчення та класифікації психотипів «учителів-наставників», «учителів-наставників» і т. ін. та особливо викладачів ВНЗ можуть давати відмінні наслідки. А тому констатуємо, що на цей раз до уваги беруться, окрім сказаного, ще й такі основні фактори: по-перше, який тип переживання та психіки взагалі в діяльності викладача є домінуючим: постійно контрольований, періодично контрольований чи здебільшого «схематично автоматизований»; по-друге, який саме з чотирьох ступенів психодіяльності студентів акцентується, актуалізується й активізується викладачем найбільше – сприймання, осмислення, оцінювання чи відображення; по-третє, що саме ставиться в центрі уваги викладачем – самі по собі («готові») знання; знання й процес їх здобування та формування; вияв чи констатація їхньої важливості, особистісної, громадської та суспільної цінності; по-четверте, чи передбачена викладачем самостійна робота студентів у різних способах і шляхах здобування знань; по-п'яте, наскільки викладач сам є творчою натурою і чи вміє пробуджувати в студентах їхні творчі здібності.

Той факт, що впродовж тисячоліть час від часу спалахували дискусії про те, що саме повинен давати викладач – готові (й часом «закостенілі») знання чи ще й те, як вони здобуваються, свідчить: освітiani всіх рівнів (у тому числі й викладачі ВНЗ) часом настільки помітно збиваються на схоластично-схематичне «передавання» готових знань об'єктам їхнього «навчання», що їхня діяльність (так само періодично) піддається сумнівам і засудженням. А тому чи не найпоширенішими у більшості випадків був і залишається викладач, який постійно збивається на передавання готових знань.

ВИКЛАДАЧ-ПЕРЕДАВАЧ (ВИКЛАДАЧ-РЕТРАНСЛЯТОР)

У числі викладачів саме такого типу належать спеціалісти різних рівнів підготовки та компетентності й різних здібностей і причини переходу більшості з них на найпростішу схему викладання у кожного нібито свої

(від небажання марнувати часу та пошуки найефективніших форм і способів «передавання» (здебільшого) «готових» і нібито вже вивірених наукою й апробованих практикою життя знань до небажання «напружувати» майже всі органи рецепції студентів), але (наслідок, як правило, один: спочатку навчальний матеріал фактично лише окреслюється і «перенавантажується» безпосередньо в нейрони передовсім слухової пам'яті – тобто безпосередньо до запам'ятовування студентами).

Схематичність, а то і досить вульгарна схоластичність процесу такої підготовки майбутніх спеціалістів вищого рівня таких викладачів не тільки не лякають, а й видаються виправданими уже хоча б тим, що вони дозволяють економити дорогоцінний час занять (як для майстерної «подачі» навчального матеріалу, так і для підкреслено вимогливого контролю за «належним» запам'ятовуванням його студентами). Крім того саме цей спосіб викладання дозволяє нібито уникнути «зайвого» перевантаження інтелекту студентів і спрощення схеми самоконтролю самих студентів: переказав конкретний «навчальний матеріал» – і добре, адже цей «матеріал» уже відібрано і вивірено укладачами навчальних програм та підручників; і комісіями, котрі їх схвалювали; і органами, які ці програми й підручники затверджували. На зміст програм, підручників та посібників таку особливо довірливо покладаються передовсім ті викладачі, які, може, й самі колись училися або способом «відмінного» зазубрювання («повторение – мать учения»), або шляхом неймовірно тяжкого і «тимчасового» (хоча б на період сесії), не завжди задовільного запам'ятовування.

Звичайно, все щойно сказане не варто розуміти лише однозначно й прямолінійно – ні один сучасний викладач ВНЗ просто не може зовсім обійтися в його роботі хоча б без видимості процесу осмислення того, що вивчається. Не обходиться й без оцінювання навчального матеріалу, хоча тут особливо складним видається цей процес на заняттях викладачів гуманітарних дисциплін – їм і справді важко без будь-якого «нового інтерпретування» називати «чорним» те, що вони перед цим називали «білим» і навпаки. Просто осмислювально-оцінювальні процеси відсуваються на другий план чи ще якийсь там інший план. Саме тут дуже доречно може стати розмова про сутність «супермодерного» дистанційного навчання, яке нині в принципі відрізняється від колишнього навчання аспектом перш за все тим, що нинішній студент має (якщо не в себе вдома, то десь у найближчому «інтернет-кафе») ні більше ні менше як «бібліотеку й науку світу», але питання про те, чи завжди студент усе ним знайдене осмислює і оцінює, залишається також відкритим.

Найважливішими прийомами, технологіями, методиками й методами роботи викладачів такого типу все ще залишаються здебільшого вибіркове констатування змісту словникове дефінування термінів та понять, а концептуальні інтерпретації нерідко підміняють звичайним переказуванням змісту першоджерел і монографій (найкращий варіант) і підручників та посіб-

ників, значно рідше – окремих «найновіших» наукових праць, включаючи й посилання на всі ці джерела).

Основні форми й цілі викладацької сугестії: повна й інтонаційно виражена безсумнівна абсолютизація істинності знань, які передаються (а, отже, й подача знань, та й самої дисципліни, як такої, без якої нічого іншого бути просто не може); постійний тиск із елементами залякування – аж до породження у студентів остраху і навіть страху не лише перед викладачем, а й перед самою дисципліною; вольові зусилля психіки такого викладача (а, отже, й воля студента) спрямовується переважно на необхідність «точно» запам'ятовування і на «точність» відображення того, що запам'яталося; будь-які сумніви, роздуми, свої версії (а тим більше – концепції чи гіпотези), як правило, ставляться викладачем під сумнів, а то й різко обриваються.

Більшість викладачі-передавачів досить важко й без бажання приймає будь-які новачі чи інновації та модернізації, адже вони просто вимушені їх приймати, але їх вони досить швидко схематизують.

І все це не є ні псевдо освітою, ні псевдонаукою – це перевірений тисячоліттями спосіб навчання як передавання знань учням і студентам без проникнення в масштаби справді нелегкого способу інтелектуально-ціннісного осягнення змісту, форм, ознак і функцій та й самої сутності засвоєваних освоєваних на заняттях предметів, явищ, процесів, людей, етносів, суспільств тощо. Оскільки процес навчання завчання найбільш помітно схематизується й спрощується до простого передавання знань, умінь і навичок передусім у періоди стабілізації світогляду, свідомості, мислення й способів діяння людей взагалі (особливо в часи «застоїв»), першими переходять на спосіб передавання навчальної інформації викладачі-передавачі, починаючи з гуманітаріїв.

Першими починають «воювати» і за свій імідж та авторитет, і за їхні форми впливу на масу студентів (у першу чергу на «неординарних» особистостей серед них). А в разі невдач такі викладачі вдаються й до створення «навколо» або «при собі» таких собі своєрідних «груп підтримки» – (клоак), які спочатку справді допомагають викладачеві без авторитету, але нерідко перетворюються в справжні громадські «клоаки», основним завданням тоді не стільки допомога викладачеві (особливо тоді, коли він ще й при якійсь «владі»), оскільки «затискання» тих, хто (хоча б якось) протистойть викладачеві-передавачеві.

Досить помітно вирізняється з-поміж інших і тип **ВИКЛАДАЧА-МИТЦЯ**.

По-перше, тут не йде мова про власне митця як про психотип людини, котра освоює світ переважно (чи хоча б у її суто художній діяльності) в художніх моделях, у власне художніх образах і картинах та суспільних ситуаціях, в образно-символічних процесах тощо – йдеться перш за все про ті деталі, елементи й компоненти (й передовсім – ознаки) творчого мислення

викладача, які так чи інакше засвідчують саму наявність у процесах добро-ру, подачі ним, особливо в процесах пояснення й оцінювання дуже помітних елементів не тільки й не стільки творчості власне педагогічної, скільки елементів суто художньо-мисленнєвого характеру – образного вираження змісту і форми пояснюваного, помітна естетизація його ознак та функцій ознак та функцій тощо.

По-друге, питання про те, чому і як саме проявляється творчо-художній компонент і потенціал в його роботі такого викладача і чи не перенавантажується саме такими творчими знахідками психіки студентів можна вважати фактично відкритими, оскільки ми звикли вже хвалити «творчих педагогів», але ще не вивчили того, як усвідомлюється «образності» викладача студентами: всерйоз із вдячністю чи з глибокою іронією.

У межах цієї праці відзначмо лише те, що викладач цього типу справді помітно «оживляє» процес засвоєння студентами навчальний матеріал шляхом його постійного емоційно-чуттєвого забарвлення, створенням відповідний кожній новій темі настроїв, постійно будить уяву й ті сумніви та інтелектуальні збудження аудиторії, котрі посилюють цікавість і необхідну допитливість слухачів, чим готує аудиторію до необхідності процесу осмислення й оцінювання пояснюваного. Тобто викладач-митець не обмежується простою констатацією необхідної інформації у вигляді дефініціювання термінів, не представляє їх абсолютними (раз і назавжди даними та незаперечними, а, отже, й не налаштовує студентів на «сухе» й дослівне запам'ятовування, а використовує такі форми художньо-модельного втілення узагальнення знань, які (хоча б віддалено) нагадують своєрідні образно-схематичні уявлення: простих, але незвично виписаних формул узагальнення примітивних таблиць до «багатоступінчастих» таблиць і діаграм та графіків і навіть до таких складно структурних плакатів, планшетів і таблиць (на зразок таблиці Менделєєва), у яких подається ще не відкриті, але вже передбачувані явища. У цьому плані не менш показовими є застосування символів та узагальнюючих і таких функціонуючих моделей, котрі збуджують необхідність самостійно домислювати та естетично навантажувати свої знання.

Звичайно, і на цей раз кінцевою метою залишаються тверді знання, але вони вже не догмат і не абсолют – вони скоріш засоби та інструменти для професійної (передовсім добротворчої) діяльності майбутнього спеціаліста високого класу, якщо викладач-митець не поринає з головою в процес творчості заради творчості.

Саме такому викладачеві потрібні найрізноманітніші (а не тільки найновіші та наймодніші) технології, але в разі відсутності належного вибору таких технологій, він творить їх сам, забуваючи іноді зафіксувати їх у будь-якій письмовій чи іншій формі.

Цілі сугестії такого типу викладача далеко не такі прямолінійні, одновекторні та однозначні, як у викладачів інших типів – вона лише в ціло-

му спрямована на аудиторію (цього вимагає професія), але в процесі викладання такий спеціаліст досить активно й адекватно реагує на настрої, стани та месенжі аудиторії, а разом усе це стає справжньою співпрацею між викладачем і аудиторією, яка досить помітно стає схожою на співтворчість. Саме тому викладачеві в даному разі не потрібно проявляти його суперволю; не виникає в нього й потреби створювати навколо себе ні атмосферу остраху та страху, ні тиску на гідність абсолютної більшості студентів – взаємопорозуміння та взаємоповага між ними складаються самі по собі і стають іноді настільки природними, що й не помічаються (як наче так і треба). Всі в цьому випадку не стільки акцентують їхню увагу на силі слова, а спокійно нею користуються.

Аудиторія для викладача-митця – це скоріш той багатоголосий інструмент (орган, оркестр або хор), який може породити справжню високість знань лише тоді, коли маестро максимально зіллється з нею, стане її провідним співавтором.

Чи не найбільші недоліки або прорахунки в роботі такого викладача (відступ від логіки й глибини процесу осягнення того, що вивчається; відхід від необхідної точності дефініцій та інтерпретацій термінів, понять, категорій і концепцій тощо) можуть появлятися тоді, коли він починає не зовсім виправдано захоплюватися вже не стільки мисленневою творчістю, скільки грою в творчість, коли намагається створити в аудиторії не тільки перлокутивний ефект пізнання, а ще й часом сльозливо-емоційну атмосферу, коли починає влітати в тканину змісту заняття ще й поза тематичну інформацію, апелює до поглядів аудиторії на роботу своїх колег і т. ін.

А найкращими досягненнями таких викладачів стають уміння бачити й показувати «досліджувані» ним предмети, явища, події й т. ін. (від мікрочастин матерії як породження Великого Вибуху до Всесвіту; від окремих рис характерів і життя особистості до картин історії і всього людства) цілісними і в той же час рухомо-еволюційними, тобто періодизовано-процесуальними, і причинно-наслідковими, тобто достовірними в принципі.

ВИКЛАДАЧ-ПРОФЕСІОНАЛ веде майбутніх спеціалістів до озброєння їх тими знаннями, які запам'ятовуються ними без особливої напруги пам'яті і без надприродних зусиль волі (примусу) і викладача, і студента, бо знання в даному разі не передаються, а «здобуваються» (як начебто вперше) всією аудиторією разом із викладачем найприроднішим шляхом пізнання – шляхом постійно контрольованого і викладачем, і студентами сприймання, осмислення, оцінювання і відображення всіх основних (характеристично-визначальних) факторів – змісту і форми, ознак та функцій і самої сутності досліджуваного поетапно.

При цьому: а) оскільки послідовна реалізація всіх щойно названих процесів здійснюється під постійним контролем викладача і більшості присутніх в аудиторії, гарантовано забезпечується чи не найвищий рівень

свідомого навчання і самонавчання; б) перетворивши заняття в роботу дослідницької лабораторії, викладач уже при постановці проблеми й мети пізнання породжує й потім постійно підтримує власне дослідницько-евристичний інтерес більшості студентів; в) стабільність і передбачуваність етапів саме такого способу навчання забезпечує спокій і упевненість усіх «співдослідників»; г) запрограмовані викладачем суто раціоналістичні (а то і прагматичні) завдання пошуку достовірних і майже самостійно «відкритих» (а не «готових») знань неодмінно породжують потребу більшості студентів формувати й постійно підвищувати рівень компетентності та амбітності особистості як у шляхах і в процесах такого пошуку знань, так і в способах відображення (чи оприявлення) наслідків такого навчання; д) і все ж спосіб роботи викладача-професіонала стає справді максимально ефективним, коли він є постійним, для чого також необхідні значні зусилля волі викладача, спрямовані і на себе самого, і перш за все на аудиторію, якій далеко не завжди хочеться постійно так натруджено працювати.

Одним із найпоширеніших стимулів і своєрідних «контрольних заохочень» при такому способі роботи викладача та аудиторії стають пропозиції викладача студентам дати або самостійне визначення термінів чи понять, або дати свою особисту оцінку «досліджуваному», або й свою особисту інтерпретацію того, що визнається, хоча б на завершальному етапі заняття.

Питання про взаємопов'язаність та системність знань, поданих студентам викладачем-професіоналом не актуальне, адже відповіді на них можна знайти і в програмах та підручниках, схвалених відповідними підрозділами Міністерства освіти і передовсім стабільністю та систематичністю наочної й відкритої мисленсво-дослідницької роботи головного її виконавця – викладача.

Аудиторія для викладача-професіонала це дійсно відкрита й постійно діюча «дослідницька лабораторія», а студенти достатньо активні учасники (фактично співробітники) її функціонування. У цій «лабораторії» майбутні спеціалісти учаться і вмінню впевнено, регулярно та систематично здійснювати в міру самостійний пошук; і здатності підпорядковувати свої особисті цілі такої роботи загальній цілеспрямованості та меті під керівництвом досвідченого й професійно сформованого фахівця, вмінню навчатися комплексно.

ВИКЛАДАЧ-ПСИХОЛОГ (з ознаками та іміджем знахарства і навіть месіанства) зустрічається не так часто (можна сказати досить рідко), але в останні десятиліття, коли засоби масової інформації всіх форм і рівнів надто бурхливо актуалізують і популяризують здібності та діяльність екстрасенсів, ясновидців та знахарів, їх навіть у ВНЗ стає все більше й більше.

По-перше, викладачі такого типу аж ніяк не обходять загальної системи рецептивно-мисленевих та оцінювально-відображальних процесів. Навпаки, вони, як правило, самі здійснюють їх з особливою ретельністю і

сумлінністю, чим дуже ґрунтовно забезпечують упевненість у своїх знаннях і вміннях. Більше того, такі викладачі обов'язково озброюються ще й кон'юктурно-модерно-модними (і в першу чергу іншомовними та дуже рідкісними) термінами, розпливчато-багатозначними лексемами понятійно-категоріального, а то й концептуального плану, – завдяки чому й справді виходять на «високий методолого-теоретичний рівень» світобачення, світорозуміння й світовідтворення (як з точки зору вимог дисципліни, так і з точки зору їхніх амбіцій). При цьому викладається навчальний матеріал й підкреслено зверхньо, показово, багатозначно і настільки зарозуміло, що під час заняття запитань у студентів виникає дуже багато, але ставити їх такому «надрозумному» викладачеві ні бажання, ні сміливості, ні самої потреби не виникає, оскільки такий викладач може і здивуваннями (невже я сказав незрозуміло?), і зневажливими відповідями може вже й зовсім принизити того, хто нездатний розуміти «справжню» й абсолютну «істину» самостійно.

По-друге, володіючи справді значними «масштабами» чи «об'ємами» знань і «глибинами» розуміння (а нерідко й просто природно-інтуїтивними здібностями «все розуміти»), такий викладач достатньо легко й швидко «читає» майже кожного студента, «як книгу» і аудиторію в цілому. А тому може упродовж заняття підтримувати загальну (перш за все – потрібну йому самому) атмосферу постійної внутрішньої напруженості, відчуття студентів майже повної залежності від особливої «ученості» від викладача, від його майже знахарської обізнаності «з усім і з усіма на світі». При цьому такий викладач дійсно нерідко і дуже багато знає, і знає «силу слова», інтонацій, пауз, жестів та міміки та особливо – силу мовчання; і мислить здебільшого в стилі притчево-проповідницького та церковно-філософського плану.

До того ж усе це не проста «гра на публіку», не лише вибудовування свого власного піару та іміджу суперінтелектуала, а скоріш намагання досягти повного впливу на оточення.

По-третє, усе це разом, але особливо умисна й хворобливо-гіпертрофована вимогливість цього типу викладача на іспитах (із кожних двох-трьох десятків відповідей студентів, як мінімум, дві третини він оцінює «незадовільно»; навіть на заліках і атестаціях, у якій би «найнадуманішій» і «наймодернішій» системі чи формі все це не здійснювалося, абсолютна більшість студентів одержує негативні оцінки), що породжує навколо такого викладача й його дисципліни не лише страх, а й повний песимізм та апатію, десь у глибинах душ ще й зневагу і до такого викладача і до навчання взагалі, а в свідомості того, хто все-таки справді оволодіває знаннями з дисципліни, іронію та бажання й далі оволодівати технологією «прилаштування» до подібних екзаменаторів. Тобто, аудиторія студентів для таких викладачів – це та спільнота людей, перед якою вони можуть не просто утверджувати, а й помітно «возвеличувати» самих себе, адже інші підготовленіші й незалежні від них люди терпіти таку їхню здебільшого «надув-

ну» «надученість» просто не будуть, хоча такі «спеціалісти» добре знають, що вони – лише «факіри на час» і що після сякого-такого складання іспиту з їхніх дисциплін студенти живуть, учаться, думають і навіть «відбивають» бажання вивчати їхні дисципліни.

Мабуть, усе-таки викладачам такого типу важно зрозуміти й спрямувати силу їхніх справжніх знань, умінь і навичок не на приниження студентів, а на допомогу їм, адже частіше всього вони й справді читають важливі та складні дисципліни.

Звичайно, цими чотирма психотипами викладачів обмежитися не можна – їх значно більше, а тому цю спробу слід розглядати як порушення проблеми, аніж її вирішення, хоча самі ці психотипи викладачів стати тими, відштовхуючись від яких можна розробляти ґрунтовну й багатогранну класифікацію, засновану на цілій системі засад, критеріїв та принципів досліджень, в основі якої (хочемо ми того чи ні) повинні бути: вихідні емоційно-чуттєві установки викладання; способи озброєння студентів знаннями, уміннями і навичками (контрольоване сприймання, осмислення, оцінювання та відображення); орієнтації студента на розуміння й запам'ятовування чи вище на самого викладача; способи (від методології до набору технологій) викладання; цілі навчання та особливо способи сугестії на окремих студентів і на аудиторію в цілому; визначення самим викладачем ролі аудиторії – як колективного об'єкта навчання, як групи творчих співробітників, як своєрідної навчально-дослідницької лабораторії чи як досить обмеженої сфери особистого суто психологічного впливу. І напевне той викладач винесе з цієї розмови урок лише тоді, коли сам охарактеризує себе в цьому плані.

Тобто, цю спробу окреслити чотири базові психотипи викладачів ВНЗ пропонується розглядати і як запрошення до дискусії, але перш за все як постановку досить актуальної (передовсім для студентів) проблеми.

Література

1. Новейший психолого-педагогический словарь / Сост. Е. С. Рапцевич ; под общ. ред. А. П. Астахова. – Минск : Современная школа, 2010. – 928 с.
2. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О. М. Степанов. – К. : «Академвидав», 2006. – 424 с.
3. Современный психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М. : АСТ; СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. – 490 с.

Стаття надійшла до редакції 20.04.2011 р.