

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЛЬВІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ВНУТРІШНІХ СПРАВ

В. Л. Ортинський

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Навчальний посібник

*Рекомендовано
Міністерством освіти і науки України
як навчальний посібник для студентів
вищих навчальних закладів*

Київ
“Центр учбової літератури”
2009

УДК 378.01(075.8)
ББК 74.58я73
О-70

*Гриф надано
Міністерством освіти і науки України
(Лист № 1.4/18-Г-2040 від 09.09.2008)*

Рецензенти:

Варій М. Й. – доктор психологічних наук, професор;

Васянович Г. П. – доктор педагогічних наук, професор;

Козяр М. М. – доктор педагогічних наук, професор.

О-70 Оргинський В. Л. Педагогіка вищої школи: *навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.]*/
В. Л. Оргинський – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с. – ISBN 978-966-364-820-0

У навчальному посібнику розглянуто теоретичний доробок педагогіки вищої школи попередніх поколінь з новими поглядами й підходами до організації та здійснення навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі в контексті Болонського процесу.

Посібник призначено для студентів, магістрів, аспірантів та науково-педагогічних працівників.

**УДК 378.01(075.8)
ББК 74.58я73**

ISBN 978-966-364-820-0

© Оргинський В. Л. 2009.

© Центр учбової літератури, 2009.

ЗМІСТ

ВСТУП	5
Розділ I	9
ЗАГАЛЬНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ ... 9	
1.1. Предмет і завдання педагогіки вищої школи.....	9
1.2. Основи формування педагогічної системи ВНЗ: стандарти, характеристики, категорії, прогнозування, моделі	17
1.3. Методологічне підґрунтя педагогіки вищої школи ..	32
1.4. Методика і методи педагогічного дослідження	40
1.5. Педагогічний процес у вищій школі	53
1.6. Теорія і практика освіти	66
1.7. Болонський процес і освіта в Україні	93
Розділ II	114
ДИДАКТИКА ВИЩОЇ ШКОЛИ	114
2.1. Поняття дидактики вищої школи	114
2.2. Дидактичні системи та дидактичні технології у вищій школі	119
2.3. Види і стилі навчання	142
2.4. Зміст освіти у вищих навчальних закладах	152
2.5. Закони та закономірності навчання.....	163
2.6. Принципи навчання	173
Розділ III	185
МЕТОДИ ТА ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	185
3.1. Поняття методів навчання, їх класифікація.....	185
3.2. Загальна характеристика форм організації навчання у вищій школі	197
3.3. Лекція у вищій школі	206

3.4. Методика організації та проведення практичних, лабораторних і семінарських занять у вищій школі	232
3.5. Методика організації та проведення індивідуальних занять, консультації, колоквиуму, ігор	241
3.6. Самостійна робота студентів та її методика	249
3.7. Поняття контролю навчальної діяльності студентів: функції, принципи організації, види та форми	270
3.8. Оцінка й оцінювання у вищій школі, засоби діагностики	281

Розділ IV 291

ВИХОВАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ 291

4.1 Становлення та розвиток виховання	291
4.2. Суть, зміст і завдання процесу виховання у вищому навчальному закладі	322
4.3. Студент і студентська група як об'єкти педагогічного процесу	337
4.4. Закони, закономірності та основні принципи виховання студентів	353
4.5. Методи, форми і засоби виховного впливу на особистість студента	370
4.6. Самовиховання студентів в умовах вищих навчальних закладів та його мотивація	389
4.7. Індивідуально-виховна робота зі студентами	413

Розділ V 431

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРАЦІВНИК ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ 431

5.1. Роль і місце науково-педагогічного працівника в розвитку суспільства, його функції	431
5.2. Вимоги до науково-педагогічного працівника	439
5.3. Особливості педагогічної діяльності у ВНЗ	445
5.4. Професійна готовність науково-педагогічного працівника до педагогічної діяльності	450

ВСТУП

Рушійною силою розвитку України є формування потужного освітнього потенціалу нації, досягнення найвищої якості підготовки фахівців у всіх галузях. Розв'язання цього завдання вимагає нової стратегії освіти, створення сучасних вищих навчальних закладів європейського рівня і зразка. Така стратегія має бути спрямована на моделювання і відтворення в дійсності не лише багатоманіття явищ і зв'язків матеріального й духовного життя українського суспільства, а й світових соціально-економічних процесів, тенденцій світового ринку. Вона також має забезпечити інтелектуальний і духовно-моральний розвиток особистості студента.

На цьому етапі розвитку цивілізації необхідно усвідомити і реалізувати вимоги до організації освітньо-виховного процесу на основі особистісно орієнтованого підходу: визнання самоцінності особистості студента; створення умов, що сприяють саморозвитку, самонавчанню і самоосвіті студентів; створення умов для розвитку пізнавальних здібностей, задоволення і розвитку пізнавальних потреб; формування продуктивної самостійної пізнавальної діяльності студентів, їх активності та творчості; формування мотивації до безперервної освіти, забезпечення об'єктивного контролю і самоконтролю знань, а також умінь застосовувати знання в нестандартних і нових ситуаціях.

Важливим завданням залишається підвищення якості освіти. Потрібно враховувати, що якість освіти залежить не лише від процесу засвоєння знань, навичок і вмінь, а особливо важливим є процес становлення студента як суб'єкта різноманітних видів і форм розумової діяльності людини та особистості громадянина. Тому разом із питаннями змісту освіти й організації процесу засвоєння знань та управління ним постає питання розвитку здібностей студентів, їхньої здатності до продуктивної діяльності упродовж життя.

Особистість у сучасному світі відіграє не пасивну роль, а є суб'єктом розвитку всіх систем суспільства і джерелом їх трансформації. В основі її діяльності – функції аналізу, син-

тезу, прогнозування, мотивації, організації, креативності тощо. Саме такі обставини визначають актуальність проблеми формування творчої особистості. Ця проблема завжди була і буде однією з найактуальніших у теорії і практиці педагогічної науки. Свого часу В. О. Сухомлинський писав: «Проблема творчості – одна із ділянок педагогічної цілини, і щоб тільки приступити до її освоєння, необхідно створити книгу про педагогічний аспект творчості».

Нікому не зупинити динамізму суспільного прогресу, де інформація, знання, технології змінюються кілька разів за життя людини. Це вимагає формувати особистість, спроможну жити в системі таких змін, самій творити зміни, здатну розрізнити прогресивні і регресивні зміни.

На сучасному етапі розвитку освіта має забезпечити випереджувальний розвиток знань особистості. На це звернув увагу ще відомий історик В. Ключевський, який писав, що «за школою завжди можна розпізнати, чи має суспільство необхідний погляд на завдання освіти. Нерідко доводиться чути: школа зобов'язана навчати того, що знадобиться в житті. Де така думка запановує, там погляд на освіту ще не усталився. Якщо така думка утверджується в школі, то вона готує з учня служника або жертву сьогоденних потреб дорослого суспільства...».

Це висловлювання актуальне і нині, коли часто вважають, ніби якість освіти повинен визначати попит на ринку праці. Попит на ринку праці потрібно враховуватися, але він має не домінувати, а формувати тільки одну складову освіти – функціональну підготовку випускників вищих навчальних закладів.

Отже, мета у вищій освіті є першою передумовою її якості. У Законі «Про освіту» так сформульовано мету освіти: «Освіта – основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави. Метою освіти є загальний розвиток людини як особистості і найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого,

культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями».

На зустрічі, приуроченій 10-річчю падіння Берлінської стіни, канцлер ФРН Г. Шредер висловився з приводу розвитку стратегії розвитку Німеччини так: «Нас не цікавить індустриальний потенціал. Нас цікавить гуманітарний потенціал суспільства й інтелектуальний капітал. Туди ми робитимемо найбільші інвестиції, адже саме ці фактори визначають безпеку держави у ХХІ столітті».

Ми повинні враховувати, що світова конкуренція економік розвинених країн за якістю людини та якістю інтелектуальних ресурсів відображає зрушення у функціонуванні продуктивних сил наукомістких економік, де суспільний інтелект людини стає провідною ланкою продуктивних сил суспільства. Нині спостерігаємо інтелектуальну революцію продуктивних сил розвинених економік, що відтворює високі темпи їхньої інтелектуалізації. Тому всебічний, гармонійний, цілісний, універсальний, творчий розвиток особистості стає економічною вимогою.

У формулюванні мети вищої освіти потрібно керуватися національними і міжнародними орієнтирами. Мету треба узгоджувати з політичною та соціальною організацією суспільства, а водночас вона має бути гуманістичною і фундаментальною. Також система вищої освіти України має бути гнучкою і динамічною, що дасть їй змогу чутливо реагувати і на освітні запити кожного індивіда, і на проблеми суспільства загалом.

У сучасному світі вища освіта є фундаментом розвитку людства і кожного суспільства зокрема. Безумовно, вона також є гарантом індивідуального розвитку особистості, сприяє формуванню інтелектуального, духовного і виробничого потенціалу суспільства. Тому розвиток держави, структурні перетворення на мікро- і макроекономічному рівнях мають гармонійно поєднуватися з модернізацією освіти, щоб задовольнити потреби і прагнення людей, особливо молоді, сформувати нову систему суспільних цінностей у сфері діяльності і в громадському, і в приватному секторах.

На засадах Болонського процесу формується європейський простір вищої освіти. Болонський процес передбачає структурне реформування національних систем вищої освіти країн Європи, зміну освітніх програм і проведення необхідних інституційних перетворень у вищих навчальних закладах Європи. Водночас ця конвенція передбачає збереження національної палітри самобутності й надбання у змісті освіти та підготовки фахівців з вищою освітою.

Зміна освітньої парадигми на сучасному етапі розвитку українського суспільства вимагає суттєвого перегляду провідних концептуальних основ педагогіки вищої школи на рівні її предмета, категоріального апарату, методологічних, теоретичних і прикладних аспектів.

Учені України, як і інших держав, нині інтенсивно розробляють нові освітні стратегії та концепції. Вони переосмислюють минуле освіти, різнобічні філософські підходи, шукають підтвердження в педагогічній теорії і практиці нових понять і процесів, що відбуваються в сучасному світі, окреслюють перспективи розвитку головних напрямів освіти.

Значний обсяг нових понять і педагогічних інновацій вимагає від науково-педагогічного працівника нових компетенцій, щоб бути спроможним до системного розгляду всіх змін і в освіті, і в педагогіці вищої школи.

У навчальному посібнику розглянуто теоретичний доробок педагогіки вищої школи попередніх поколінь із новими поглядами й підходами до організації та здійснення навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі в контексті Болонського процесу.

Розділ I

ЗАГАЛЬНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

1.1. Предмет і завдання педагогіки вищої школи

Педагогіка вищої школи виникла на базі загальної педагогіки. Наука педагогіка, підґрунтя якої заклали древні філософи – «як науки про виховання дітей», пройшла тривалий шлях історичного розвитку. За цей час накопичено значний теоретичний та емпіричний матеріал, чітко сформувалася тенденція диференціації педагогічних знань з урахуванням специфіки об'єктів виховання.

Нині існує чимало систем навчання й виховання, які охоплюють людей різних вікових груп і професій. Окреслено концепцію безперервної освіти й виховання людини, яка ґрунтується на гуманістичних цінностях суспільства.

Педагогіка – наука про педагогічні закономірності, сутність, принципи, методи і форми навчання, виховання, розвитку і професійної підготовки конкретної людини, колективу в інтересах успішної діяльності.

Поява педагогіки пов'язана з першими об'єднаннями людей для спільної життєдіяльності: щоб її здійснювати, проводили відповідну підготовку. Як окрема галузь педагогіка сформувалася лише після накопичення загальних і спеціальних педагогічних знань.

Педагогіка виявляє найбільш стійкі й істотні зв'язки, залежності між навчанням, вихованням, розвитком і всебічною підготовкою людей та соціальних груп. Ці зв'язки й відношення постають як найважливіші і до суспільного життя, і для

діяльності необхідні умови, які забезпечують ефективність і раціональність навчально-виховної діяльності. Вивчаючи педагогічні аспекти процесу освіти (самоосвіти), навчання, виховання, самовиховання, розвитку, саморозвитку й професійної підготовки людей до певного виду діяльності, педагогіка вищої школи обґрунтовує принципи, методи та організаційні форми навчально-виховної роботи, рекомендації, правила, прийоми керівництва тощо.

Педагогіка вищої школи – галузь педагогічної науки, яка вивчає педагогічні закономірності й засоби організації та здійснення освітнього процесу (самоосвіти), навчання, виховання (самовиховання), розвитку (саморозвитку) і професійної підготовки студентів (слухачів) до певного виду діяльності й суспільного життя.

Тому предмет педагогіки вищої школи охоплює:

- вищий навчальний заклад як педагогічну систему;
- функціонування та ефективність педагогічного процесу у вищому навчальному закладі;
- педагогічну діяльність науково-педагогічних працівників, їхню професійно-педагогічну підготовку;
- педагогічні закономірності формування й розвитку особистості студента;
- процес вищої освіти і самоосвіти;
- навчання у вищому навчальному закладі;
- виховання і самовиховання студентів;
- моральну і психологічну підготовку;
- форми, методи і педагогічні технології у вищому навчальному закладі;
- педагогічні аспекти неперервної самостійної роботи студентів під час навчання у ВНЗ та після його закінчення;
- особистість науково-педагогічного працівника;
- педагогічні особливості взаємодії студентів і науково-педагогічних працівників у педагогічному процесі

сі ВНЗ у ході реалізації завдань Болонської конвенції;

- колектив (соціальну групу) науково-педагогічних працівників кафедр, факультетів, ВНЗ;
- студентські колективи (соціальні групи).

Докорінні зміни, що сталися в соціально-економічних умовах суспільства, висунули вимогу впровадження науково обґрунтованої підготовки науково-педагогічних кадрів для вищої школи. Така підготовка передбачає не лише глибоке володіння предметною галуззю, до якої належить навчальна дисципліна, а й науковими основами педагогічної діяльності. Одним із реальних шляхів такої підготовки є магістратура та аспірантура.

У Законі «Про освіту» мету вищої освіти сформульовано так: «Вища освіта забезпечує фундаментальну наукову, професійну та практичну підготовку, здобуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їх покликань, інтересів і здібностей, удосконалення наукової та професійної підготовки, перепідготовку та підвищення їх кваліфікації». Стратегічні завдання системи вищої освіти, її пріоритетні напрями реформування викладено у Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»).

Педагогіка вищої школи має забезпечити реалізацію таких функцій: освітньої, науково-пізнавальної, спонукальної, перетворювальної, прогнозуючої, проєктивної, культурологічної, адаптивної, формуючо-виховної та формуючо-професійної.

Педагогіка вищої школи має свій тезаурус і оперує такими основними поняттями: розвиток, навчання, освіта, виховання, професійна підготовка, самовиховання, самоосвіта, педагогічна система, педагогічний процес, педагогічна діяльність та ін.

Розвиток студента розуміють як різнопланові та закономірні зміни в його індивідуальній психіці, унаслідок чого виникає новий якісний стан об'єкта. Процес може відбуватися по висхідній (прогресуючій) чи нисхідній (регресуючій) лініях (у цьому разі об'єкт деградує – втрачає позитивні властивості, не здобуваючи нових).

З погляду педагогіки розвиток студента – цілеспрямований, систематичний і безперервний процес удосконалювання розумової, психічної, фізичної і професійної діяльності за допомогою відповідного навчального матеріалу, доцільного впливу та адекватної організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі.

У науці розрізняють загальний інтелектуальний, моральний, психічний, фізичний і професійний розвиток людини.

Загальний інтелектуальний (розумовий) розвиток пов'язаний з освітою і вихованням, спрямований на розвиток розуміння й розумових дій, умінь аналізувати, узагальнювати й конкретизувати ситуацію, педагогічне середовище, навколишню дійсність, а в разі необхідності – уміння нестандартно мислити, ухвалюючи виважені рішення.

Моральний розвиток передбачає набування, підсилення, зміцнення сукупності моральних принципів, норм, почуттів, свідомості, ідеалів та ін.

Психічний розвиток – розвиток різних систем індивідуальної психіки студента.

Фізичний розвиток означає високий рівень фізичної підготовленості, необхідний для ефективної діяльності. Має бути спрямованим на підготовку молоді до продуктивної праці.

Професійний розвиток студентів – процес і результат набування знань, навичок і вмінь, необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності, та їх удосконалювання.

Навчання – взаємозумовлений, цілеспрямований, організований і систематичний процес передавання знань, навичок, умінь та процес оволодіння ними. Навчання – основний шлях здобути фундаментальну освіту.

Навчання взаємопов'язане з вихованням. Під час виховання формуються певні якості і властивості, під час навчання набувають знань, навичок і вмінь.

Освіту трактують, по-перше, як процес засвоєння певної системи знань, навичок і вмінь, а по-друге, як результат їхнього засвоєння, який виявляється у відповідному рівні теоретичної і практичної підготовленості та розвитку інтелектуальних

сил людини. На їхній основі формуються світогляд, моральні якості особистості, творчі здібності тощо.

Виховання буквально означає «оберігати, вирощувати». У давньоукраїнській писемності слова «виховання» і «вигодовування» – синоніми.

Термін «виховання» вживають у широкому соціальному значенні, а також у вузькому педагогічному.

У широкому значенні виховання – процес систематичного та цілеспрямованого впливу суспільства на духовний і фізичний розвиток особистості через створення умов для продуктивної, суспільної й культурної діяльності його членів. Мету, зміст та організацію соціального виховання визначають панівні суспільні відносини у країні.

У педагогічному значенні **виховання** варто розуміти як цілеспрямовану, організовану систему впливів на людей в інтересах формування в них певних світоглядних позицій, моральних ідеалів, норм і відносин, естетичного сприйняття, високих прагнень, а також потреби в систематичній праці.

У вузькому значенні **виховання** розуміють як спеціальну педагогічну чи практичну діяльність щодо певного аспекту виховання (морального, правового, екологічного, професійного, громадянського та ін.).

Самовиховання у вищому навчальному закладі – цілеспрямована свідомо діяльність студента щодо самовдосконалення й формування в собі необхідних якостей і властивостей особистості.

Самоосвіта – цілеспрямована самостійна робота студента з набування, поглиблення та удосконалення знань, навичок та вмінь.

Педагогічний процес у ВНЗ – активний процес взаємозалежної і взаємозумовленої діяльності суб'єктів та об'єктів навчання й виховання, що становить організовану й цілеспрямовану навчально-виховну діяльність його учасників, їхнє навчання й виховання, розвиток, професійну, морально-психологічну й психологічну підготовку, що їх виконують у єдності й взаємозв'язку. Його основна мета – підготовка людей і груп (колективів) до різних видів діяльності.

Між навчанням, розвитком, професійною, морально-психологічною і психологічною підготовкою, освітою й вихованням існують складні та суперечливі взаємозв'язки. На значеннєвому рівні для їхнього опису в педагогіці існує численний понятійний апарат. До найактуальніших понять належать такі: знання, навички, вміння, прийоми, засоби, методи, форми, педагогічні закономірності тощо.

Як і будь-яка інша наука, педагогіка складається з методології, теорії, методів і рекомендацій для педагогічної практики. Її зміст складається з фактичного матеріалу, здобутого в результаті спостережень, експериментів, досвіду; наукових узагальнень, сформульованих у законах, принципах, теоріях, гіпотезах, що їх перевіряють і підтверджують практикою. Розвиваючись, педагогіка відкидає застарілі й неправильні положення, збагачується новими, які адекватніше відбивають сутність педагогічних явищ.

Процес підготовки людей і колективів до успішного розв'язання завдань, його різні аспекти вивчає нині чимало наук: філософія, соціологія, етика, естетика, психологія, фізіологія та ін. До дослідження цього процесу долучилися кібернетика, деякі фізико-математичні й технічні науки. Педагогіка взаємодіє з цими науками (як і з низкою інших галузей педагогіки, використовує їхні відомості, а часом і методи в аналізі явищ, що дає змогу глибше проникати в сутність педагогічного процесу, розробляти об'єктивніші критерії діяльності тих, хто навчає, і тих, кого навчають, а також обґрунтовувати точніші практичні рекомендації.

Отож, педагогіка збагачується завдяки розвитку інших наук. Водночас інші науки, досліджуючи своїми методами процес підготовки людей, враховують висновки й рекомендації педагогіки, її можливості.

Особливо варто підкреслити зв'язок педагогіки з виховною роботою і морально-психічним аспектом.

Сьогодні зросла роль педагогіки в теоретичному розробленні педагогічних проблем конкурентоспроможної підготовки людей і різних соціальних груп.

Основні завдання педагогіки вищої школи:

- обґрунтування методологічних і теоретичних засад педагогічного процесу у вищій школі на сучасному етапі розвитку науки і людства;
- вивчення сутності, особливостей і закономірностей педагогічного процесу та його складових: навчання, виховання, морально-психічної і психологічної підготовки, розвитку, самовиховання й самоосвіти відповідно до вимог Болонського процесу;
- розроблення методичних систем та окремих методів соціалізації і професійної підготовки майбутніх фахівців, їхнього виховання й розвитку;
- розроблення й конкретизація принципів навчання та виховання студентів (слухачів), їхньої професійної, морально-психічної і психологічної підготовки відповідно до змін, які відбуваються в житті суспільства, ринкової економіки та ін.;
- виявлення та обґрунтування умов успішної реалізації вимог принципів навчання й виховання для діяльності в різних сферах;
- визначення шляхів удосконалення й розвитку організаційних форм навчально-виховної роботи, підвищення ефективності різних способів контролю, оцінки навчально-виховного процесу, рівнів підготовленості студентів і груп;
- прогнозування розвитку педагогічного процесу залежно від перспектив науки і потреб суспільства;
- розроблення нових підходів, принципів, форм і методів професійної, морально-психічної й психологічної підготовки студентів (слухачів) та різних соціальних груп до діяльності в умовах конкуренції;
- пошук шляхів, прийомів, способів і засобів активізації пізнавальної діяльності студентів (слухачів), скорочення часу на їхнє ефективне та якісне професійне навчання;
- виявлення закономірностей педагогічного впливу на студентів (слухачів) з метою формування в них наукового світогляду, національної свідомості, гід-

- ності й гордості, національних почуттів і патріотизму, професійної відповідальності;
- формування у студентів мотивації до діяльності, конкуренції, активного суспільного й громадського життя;
 - розкриття основних закономірностей, мети, змісту, методики самовиховання й самоосвіти студентів (слухачів), способів і прийомів їхнього стимулювання серед різних категорій людей;
 - розроблення сучасних педагогічних технологій соціалізації й професійної підготовки фахівців та різних соціальних груп;
 - вивчення різних колективів і розроблення технологій педагогічного впливу на них з метою їхнього згуртування, оптимізації стосунків і забезпечення взаємодії, злагодженості тощо;
 - вивчення й критичне осмислення педагогічної спадщини вищої школи минулого, виявлення й використання всього того, що є цінним сьогодні;
 - впровадження у систему вищої освіти нових педагогічних технологій освіти, навчання, професійної підготовки, виховання та ін;
 - перебудова навчально-виховного процесу у вищій школі відповідно до вимог Болонського процесу.

Контрольні запитання та завдання:

Охарактеризуйте педагогіку як науку.

Що вивчає педагогіка вищої школи?

Що є предметом педагогіки вищої школи?

Назвіть основні завдання педагогіки вищої школи.

Розкрийте сутність основних функцій педагогіки вищої школи.

Охарактеризуйте основні педагогічні поняття.

Назвіть основні тенденції розвитку педагогіки вищої школи в сучасних умовах.

1.2. Основи формування педагогічної системи ВНЗ: стандарти, характеристики, категорії, прогнозування, моделі

До найважливіших педагогічних категорій належать навчання (самоосвіта), виховання (самовиховання), розвиток, педагогічний процес, педагогічна діяльність, модель діяльності, модель фахівця, прогнозування, педагогічне корегування, цілі, зміст, методи, цінності та організаційні форми навчання, виховання й розвитку студентів.

Педагогічні об'єкти, позначені цими категоріями, перебувають у постійному взаємозв'язку, створюючи цілісну структурну єдність — освітньо-виховну систему.

Педагогічна система вищого навчального закладу є сукупністю відносно самостійних елементів, функціонально пов'язаних між собою стратегічною метою – підготовкою студентів до професійної діяльності та суспільного життя.

Окремі елементи педагогічної системи ВНЗ – ректорат, навчально-методичний відділ (центр), кадри, відділ виховної роботи, науковий відділ, факультети, кафедри, окремі науково-педагогічні працівники, студенти, студентські групи і курси, різні служби, наукові гуртки, спецради, вчені ради та ін.

Педагогічну систему вищого навчального закладу найдоцільніше розглядати, спираючись на закон рівноваги, як універсальний закон природи, який виражає ступінь співвідношення протидіючих сил у цій системі, а також передбачає напрям і сутність розвитку системи в межах уже наявної відповідності. Оскільки співвідношення рівноваги в системі може бути будь-яким, але в ідеалі саме зрівноваженим, то протидіючі сили цієї системи тотожно врівноважені.

Будь-яку систему, зокрема й педагогічну, характеризують поняття надійності та стійкості. Ці поняття фактично базуються на понятті зрівноваженості системи.

Будь-яка система є *стабільною*, якщо має необхідний баланс рівнодіючих сил, життєздатна, якщо має механізм

постійного оновлення, адаптації та приведення системи у стан зрівноваженості, система є довговічною і перспективною, якщо вектор (напрямок і сутність) її розвитку відповідає інтересам усієї системи загалом (або більшості її елементів).

Світовий історичний досвід засвідчує, що заперечення закону зрівноваженості незмінно дестабілізувало будь-яку систему (політичну, економічну, моральну і будь-яку іншу).

Стабільність, життєздатність, перспективність педагогічної системи буде забезпечено за умови, що її елементи взаємозалежні й підпорядковані одній стратегічній меті, тобто функціонуванню на основі конвергенції. Саме інтегративний принцип щодо елементів «педагогічної» системи забезпечить її повноцінне існування і в інтересах так званих великих систем — системи освіти, соціуму. Цей висновок базується на сучасних досягненнях соціології та кібернетики, розвитку космічних, ноосферичних, екологічних, біологічних, економічних, технологічних та багатьох інших, різних за своїм змістом, систем.

Стабільність, життєздатність і перспективність педагогічної системи вищої освіти ґрунтуються на тому, що технології навчання мають бути представлені як системний метод проектування (від цілей через способи, форми, засоби і навчально-наукову базу до досягнення результатів навчання), реалізації, корекції подальшого відтворення процесу навчання вищої професійної школи.

Навчальний процес тісно пов'язаний зі стандартизацією освіти.

Стандарт — мінімальні обов'язкові вимоги до окремих аспектів освіти, виявлені діагностично. Оскільки будь-яка педагогічна система складається з елементів, які формулюють дидактичне завдання, та елементів, які описують дидактичні процеси, як способи розв'язання цих завдань, то сутність стандартизації в освіті полягає у двох аспектах.

Перший — *дидактичне завдання*. Його формулюють через розкриття трьох елементів педагогічної системи: студентів, мети навчання (освіти), структури здобування навчання (освіти).

Щодо студентів, то для успішного входження у педагогічну систему і перебування в ній їхні особистісні якості мають відповідати певним вимогам (стартовий рівень інтелектуальної, моральної, соціальної, фізичної та естетичної підготовленості, вмотивованість навчання, матеріальне забезпечення тощо).

Оскільки є мінімальний рівень вимог до особистісних якостей студента, як складової педагогічної системи, то вона може мати норму, що визначена у формі відповідного стандарту, наприклад, стартові вимоги для вступу до певного навчального закладу.

Другий – *мета навчання (освіти)*. Її закладено в освітньо-кваліфікаційних характеристиках і реалізують за допомогою різних дидактичних процесів.

Як відомо, основними компонентами технології навчання є його власне дидактичні процеси, організаційні форми навчання, засоби навчання і науково-педагогічний працівник.

Вибір дидактичного процесу у вищому навчальному закладі зумовлений низкою міркувань, які, згідно зі стандартизацією, мають бути однакові в різних навчальних закладах і в реалізації різних науково-педагогічних працівників у всіх навчальних умовах. А це не відповідає специфіці конкретного вищого навчального закладу і, тим більше, творчості.

Тому доцільно надати свободу вищим навчальним закладам і визнаним авторським школам творчо вирішувати ці питання через розроблення типових норм, орієнтованих на стандарт, тобто рекомендованих, але не обов'язкових дидактичних процесів.

Те, що сказано про проблему стандартизації дидактичних процесів, стосується й організаційних форм навчання (їх вибирають відповідно до реальних умов навчання, а не стандартизації). Можна говорити про рекомендовані організаційні форми навчання, але не про стандартно обов'язкові.

Основні характеристики категорії «освіта». Сучасна концепція підготовки фахівців передбачає функціонування навчального закладу будь-якого рівня як елемента системи безперервної освіти. Кожна ланка цієї системи «працює»

на вищій блок культурно-освітньої піраміди і на майбутнє нашого суспільства. Тому освітня діяльність на будь-якому щаблі, зокрема й у ВНЗ, повинна мати випереджувальний характер, а для теорії і практики безперервної освіти найважливішого значення набуває категорія «прогностичності».

Категорія «освіта» має чотири аспекти: *цінність; система; процес; результат*.

1. Ціннісна характеристика освіти передбачає розгляд трьох взаємопов'язаних блоків: освіти як цінність держави; освіти як цінність громадську; освіти як цінність особистісну.

Цінність освіти для суспільства у тому, що в ній закладено моральний, інтелектуальний, науково-технічний і духовно-культурний потенціал, який, відповідно, безпосередньо залежить від стану можливостей прогресивного розвитку освітньої сфери. Попри те, що це елементи аксіоматично близькі, потрібно відповідні механізми реалізації, обґрунтовані працездатні технології, які дають змогу забезпечити престиж освіти, усвідомлення її державного значення. Без цього практично немислимо розв'язати істотні проблеми мотивації і стимулювання в освіті. Також ідеться про пріоритетність освіти в державних навчальних закладах, підтримання їх відповідними матеріальними і моральними інвестиціями, стимули для здобування освіти.

На практиці окреслені передумови актуальні також для характеристики громадського значення, громадської цінності освіти. Відмінність усе-таки в тому, що держава і суспільство – поняття не ідентичні. Як наслідок, аж ніяк не завжди розуміння й (особливо) прагнення держави та суспільства до розвитку освіти збігаються і діють узгоджено.

Проблематика пов'язана з вивченням самосвідомості особистості, особливо індивідуально-мотивованого ставлення до власної освіти, її рівня та якості.

З одного боку, є такі міркування: що може дати освіта відповідного рівня людині та суспільству? З іншого – наявні внутрішні інтереси, джерело яких – у біосоціальних потребах будь-якої нормальної людини, її природного прагнення до знань. Внутрішні мотиви і стимули значною мірою залежать

від психолого-педагогічній атмосфері, власне освітнього середовища, у яке потрапляє будь-яка людина.

У цьому сенсі природне прагнення людини до дедалі глибшого пізнання й перетворення цього світу має взаємодіяти зі штучно створеним педагогічним середовищем у навчальному закладі того чи іншого типу з природовідповідною технологією освітньої діяльності. Тому освіта має бути *особистісно орієнтованою*. Проте зазначимо, що особистісна орієнтація освіти зовсім не означає ігнорування її суспільно-державної значущості. У зв'язку з цим надзвичайно важливо встановлювати конкретні зв'язки і взаємовплив соціально-економічної та соціокультурної сфер і сфери освіти, а самі ці зв'язки повинні мати чіткий прогностичний характер, оскільки саме освіта визначає майбутній розвиток суспільства.

Особистісно орієнтована освітня парадигма диктує необхідність *диференціації освіти*. Це можливо лише за умови паралельного існування і взаємодії державних та альтернативних недержавних освітніх закладів, але за обов'язкового дотримання *державних освітніх стандартів*.

2. Система освіти — сукупність освітніх (і державних, і недержавних, неформальних, альтернативних) закладів, що мають найрізноманітніші характеристики, насамперед за рівнем і професійною підготовкою. Однак розмаїття освітніх закладів як таке ще не може слугувати підставою для надання освіті статусу системи.

Система, як відомо, — не просто сукупність об'єктів, компонентів, явищ, процесів тощо, а їх взаємозв'язок, взаємодія, за яких система набуває нових інтегративних якостей: гнучкості, динамічності, варіативності, адаптивності, стабільності, прогностичності, наступності, демократичності. Система освіти має бути гнучкою й адаптуватися до соціально-економічних змін у державі. Водночас вона повинна бути стабільною у своїй психолого-педагогічній основі, непідвладною кон'юктурі.

Система освіти, з одного боку, має «зростати» з освітніх парадигм і доктрин, які традиційно змінюють одна одну історично, а з іншого — повинна бути природно-прогностичною, «працювати» на майбутнє, оскільки випускники навчальних

закладів будь-якого типу мають жити у часі і просторі, що відрізняються від умов періоду їх навчання.

Система освіти – відкрита система, яка здатна до самопізнання (рефлексії), кількісного та якісного збагачення, перетворення.

Така система детермінована зовнішніми обставинами соціально-економічного та соціально-культурного походження й сама детермінує ці обставини.

Система освіти функціонує і розвивається у певному соціокультурному середовищі, яке, з одного боку, зумовлює цілі освіти, а з іншого – створює передумови для їх реалізації і подальшого розвитку. Одним таким соціокультурним чинником є *соціально-економічний*. Саме соціально-економічний устрій суспільства, насамперед, створює відповідні передумови для інтегрування решти чинників.

Рівень економічного розвитку, науково-технічний прогрес, культурне і політичне середовище або стимулюють, або гальмують розвиток системи освіти, яка покликана сприяти реалізації основних завдань соціально-економічного та культурного розвитку суспільства, залучати людину до активної діяльності в різних сферах економіки, культури, політичного життя держави тощо.

Тому в результаті реформування освіти в Україні потрібно зберегти спадкоємність і цілісність освітньої сфери, особливо в аспекті безперервної освіти.

Концепція безперервної освіти містить трактування безперервної освіти як педагогічної системи, яку розглядають у вигляді цілісної сукупності шляхів, цінностей, способів і форм здобування, поглиблення і розширення загальної освіти, соціальної зрілості та фахової компетентності.

Тому мета освіти – уявити істину найвищою мірою необхідною і досяжною, це потребує серйозної праці, мужності, наполегливості, а пізнання – не як осяяння, а як результат «невідступного думання» (І. Ньютон).

3. Освіта – процес руху до заданої пізнавальної мети через суб'єктно-об'єктні дії науково-педагогічних працівників і студентів. Для освітнього процесу характерні цілеоріє-

нтованість, поетапність, зміни і зростання досягнень, які визначено цілями навчання.

4. Освіта як якісна характеристика — результат державного, громадського та особистісного засвоєння всіх цінностей, значущих для держави, суспільства і кожної людини.

Прогнозування як педагогічна категорія. Нині стає очевидним, що лише прогностичний підхід до наукового обґрунтування цілей освіти дасть змогу необхідно точно врахувати нові тенденції в розвитку суспільства, усіх його сфер, виробництва, специфічних видів діяльності, таких як правоохоронної, юридичної, наукової, педагогічної, інформаційної та ін. Саме за таких умов необхідно здійснити своєрідне «стикування» результатів економічного, соціального, науково-технічного, виробничо-технологічного, інформаційного і власне педагогічного прогнозування.

Системне міждисциплінарне прогнозування необхідне для внесення своєчасних, оперативних коректив до прогностичної моделі випускників навчальних закладів різних типів, професійно-кваліфікаційних характеристик фахівців, навчальних планів і програм, підручників, навчально-методичних посібників, які визначають перебіг і результат цілеспрямованого процесу виховання, навчання і розвитку людини, її самоосвіти.

За таких умов значно зростає роль прогнозування наукових знань, змісту професійного навчання, у результаті яких буде отримано випереджувальну інформацію про ймовірні перспективи розвитку тих чи інших галузей виробництва, характер та об'єкти праці, що необхідно для побудови оптимальних кваліфікаційних характеристик, навчальних планів і програм, їх оперативного корегування.

Без етапу прогнозування у навчанні неможливо повною мірою врахувати безперервні зміни в сучасних виробництві й діяльності, підготувати матеріально-технічну базу навчальних закладів, підручники і навчально-методичні посібники, провести підготовку й перепідготовку науково-педагогічних працівників, тобто здійснити з необхідним випередженням весь комплекс заходів, які визначають якість підготовки фахівців.

Однак у центрі будь-якої педагогічної системи завжди є людина — студент, який постає не лише об'єктом цілеспрямованих педагогічних впливів, а й суб'єктом свого становлення як гармонійно розвиненої особистості. Тому, прогнозуючи зміст навчання у ВНЗ, необхідно, з одного боку, прагнути максимально адаптувати навчальні плани, програми, підручники до вимог майбутньої діяльності, а з іншого — адаптувати зміст освіти до інтересів і потреб особистості студентів, враховуючи індивідуальні особливості, мотиви і ціннісні орієнтації кожного з них.

Важливим завданням залишається втілення результатів прогнозування в педагогічну практику. Координувальна функція педагогіки полягає, зрозуміло, не в тому, щоб узяти на себе організацію спеціальних прогностичних досліджень соціально-економічного чи науково-технічного характеру, а в тому, щоб достатньо оперативно використовувати для реалізації своїх завдань ті потоки прогностичної інформації, які формуються в різних галузях науки, техніки, виробництва.

Педагогічну інтерпретацію і пошук такої прогностичної інформації провадять безперервно, систематично, лише в такому разі можна розраховувати на системне, комплексне розв'язання проблеми наукового обґрунтування професійної підготовки майбутніх фахівців на перспективу. Організація постійної «служби спостереження» за динамікою розвитку середовища, зовнішньою щодо системи освіти, є дуже актуальним завданням педагогіки вищої професійної освіти.

Для визначення змісту навчання необхідно мати чітко сформульовані цілі навчання. Виконання цього аксіоматичного положення на практиці пов'язано з чималими труднощами, оскільки цілей навчання дуже багато, вони різноманітні й перебувають у певній ієрархічній взаємозалежності одна з одною. Тому завдання в тому, щоб сформулювати цілі навчання настільки конкретно, аби вони почали ефективно «працювати» на реальний відновлювально-освітній процес.

Цілі професійного навчання визначають за допомогою всіх структурних компонентів наукових знань і професійних умінь, необхідних фахівцям певної кваліфікації і профілю. Але й зміст освіти є похідним від вимог, які висуває суспільство

загалом і відповідна галузь господарства зокрема, до своїх кадрів. Інакше кажучи, зміст освіти є вторинним щодо змісту професійної та суспільної діяльності фахівців. Слід підкреслити, що йдеться, фактично, про майбутніх фахівців, тобто про нинішніх студентів по закінченні навчального закладу.

Таким чином, на першому етапі прогностичного дослідження потрібно отримати прогностичну інформацію про характер і умови майбутньої трудової діяльності фахівців і про зміст професійної підготовки, необхідної для успішного виконання цієї діяльності. Результати дослідження потрібно подати у відповідному документі. Таким документом може бути прогностична професійна модель фахівця.

Прогностичну професійну модель фахівця розуміють як документ, у якому містяться науково обґрунтовані відомості про найімовірніші тенденції розвитку відповідної галузі науки, техніки, виробництва, а також достатньо деталізований перелік вимог до особистісних і професійних якостей, які повинен мати фахівець певного профілю. Ця модель має відображати оптимальне функціонування фахівця не лише в умовах сучасного виробництва, а й в умовах виробництва видимого майбутнього.

Таке трактування поняття моделі діяльності фахівця передбачає, що під час її формування недостатньо лише фіксувати вимоги, які висуває до фахівця досягнутий рівень науки, техніки, виробництва чи професійна діяльність. Модель повинна мати не констатуючий, пасивно-споглядальний характер, а навпаки, має бути прогностичною, враховувати перспективи, тенденції розвитку науково-технічного прогресу в галузі. Лише за такого підходу модель зможе виконувати евристичні, перетворювальні функції, сприяти розв'язанню найважливішого завдання — випереджувального відображення у кваліфікаційних характеристиках, навчальних планах і програмах вимог виробництва і професійної діяльності до підготовки фахівців.

Формуванню моделі фахівця має передувати пошукове дослідження, пов'язане з розв'язанням таких основних завдань:

- необхідно виявити й якнайповніше описати загальні вимоги до фахівців цієї кваліфікації, визначити їхні роль і місце в структурі трудових ресурсів країни, враховуючи тенденції розвитку господарства, науки і культури. Сукупність цих вимог можна розглядати як соціально-економічне замовлення суспільства цієї підсистеми освіти. Очевидно, уже на цій початковій стадії дослідження можна сформулювати найбільш загальні вимоги до світоглядних і поведінкових якостей особистості майбутнього фахівця, тобто визначити один з чотирьох компонентів змісту освіти;
- вивчити стан і найбільш імовірні у перспективі характер, зміст та об'єкти праці фахівців відповідного профілю. Тільки на основі таких конкретних досліджень можна отримати достовірні відомості про знання, навички, уміння і риси творчої діяльності, які повинен мати фахівець, що бере участь у тому чи іншому трудовому процесі, та які потрібно закласти у зміст освіти;
- дослідити структуру і зміст галузі науки чи техніки, яку заплановано вивчати. Недостатньо лише фіксувати галузі наукових знань, які використовують нині. Необхідно простежити в динаміці перебіг і закономірності історичного розвитку галузі, виявити найхарактерніші тенденції і перспективи такого розвитку в майбутньому. Інакше кажучи, необхідно здійснити своєрідне стикування дидактичного і наукового прогнозування.

Результати таких досліджень відіграють істотну роль в обґрунтуванні всіх компонентів прогностичної моделі та дають змогу визначити зміст освіти, найповніші вимоги на перспективу до підготовки фахівця.

У прогностичній моделі фахівця легше відобразити зміст необхідних йому конкретних знань, навичок і вмінь, ніж зміст творчих і світоглядних якостей особистості. Тому можливо, що в компонентах моделі ці якості матимуть загальний характер і зможуть слугувати лише орієнтирами в реалізації

завдань виховання і розвитку в процесі навчання у вищій школі.

Важливого методологічного значення набуває питання про ступінь деталізації компонентів прогностичної моделі. Модель не слід перевантажувати другорядними чинниками, які трохи впливають на остаточні результати, зате ускладнюють її аналіз і збільшують обсяг інформації, яку опрацьовують. Це не означає, що можливе формування занадто спрощеної моделі, яка може істотно спотворити результати дослідження. Очевидно, що ці суперечливі вимоги значною мірою ускладнюють процес моделювання і висувують перед дослідниками проблеми, розв'язання яких пов'язано з творчою діяльністю.

Таким чином, формуванню моделі фахівця передують досить складні, багатоаспектні прогностичні дослідження, які за своїм змістом виходять за межі власне дидактичної проблематики. До формування моделі й добору змісту професійного навчання треба залучати фахівців різного профілю.

Педагогічні категорії, що зумовлюють реалізацію дидактичного процесу. Якість професійної підготовки у вищій школі прямо залежить від педагогічної технології, яку ми приймаємо для реалізації педагогічного завдання поставленої мети, від рівня професійно-педагогічної підготовленості науково-педагогічного працівника.

Як організувати технологічний процес (процес навчання); яку вибрати траєкторію від стартового рівня студента до досягнення певних цілей за визначений період; як сформувати мотивацію студента і які створити йому умови для навчального процесу — ось складові, від яких залежить якість навчального процесу, якість підготовки фахівця-професіонала і фахівця-особистості.

Наведемо анотовані визначення основних педагогічних категорій, які забезпечують технологію навчання.

Відомо, зокрема, що поняття «навчання» означає явище, а поняття «навчальний процес», «процес навчання» пов'язані з розвитком у часі та просторі й означають послідовність (систему) його актів (латинське слово «processus» означає «рух уперед»). Навчальний процес — дуже складний процес об'єктивної дійсності, який поступається, можливо, лише

процесові виховання й розвитку, складовою яких він є. Тому дати його повне всебічне визначення дуже важко. Він містить значну кількість різноманітних зв'язків і відносин.

У сучасному розумінні навчанню у вищому навчальному закладі притаманні такі ознаки:

- двобічний характер — бінарна діяльність науково-педагогічного працівника і студентів;
- керування з боку науково-педагогічного працівника;
- спеціальна систематична організація та управління;
- цілісність і єдність;
- відповідність закономірностям вікового та інтелектуального розвитку студентів;
- управління розвитком і вихованням студентів.

Дидактика (від грецьк. «didaktikos» — повчаючий і «didasko» — вивчає) є частиною педагогіки, що розробляє проблеми навчання та освіти. Основні категорії дидактики: *навчання, освіта, викладання, учіння, знання, вміння, навички, а також мета, зміст, організація, види, форми, методи, цінності, результати (продукти) навчання*. До основних дидактичних категорій також можна зарахувати поняття «*дидактична система*» і «*технологія навчання*».

Отже, дидактика — наука про навчання, його цілі, зміст, методи, технології, засоби, організацію та зворотний зв'язок на основі досягнутих результатів.

Діяльність педагога передбачає:

- роз'яснення студентам цілей і завдань навчання;
- ознайомлення студентів із новими знаннями (явищами, подіями, предметами, законами);
- управління процесом пізнання й систематизація набутих знань, умінь;
- управління процесом пізнання наукових закономірностей і законів;
- управління процесом переходу від теорії до практики;
- організація евристичної та дослідницької діяльності;

- перевірка, оцінювання змін у навченості й розвитку студентів.

Діяльність студентів – сукупність умінь, які охоплюють:

- власну діяльність щодо навчання, позитивної мотивації учіння;
- сприйняття нових знань, умінь;
- аналіз, синтез, порівняння, зіставлення;
- пізнання закономірностей і законів, розуміння причинно-наслідкових зв'язків;
- набування навичок і вмінь, їх систематизація;
- практична самостійна діяльність щодо розв'язання проблем, які виникають;
- самоконтроль, самодіагностика досягнень.

Викладання — упорядкована діяльність педагога щодо реалізації дидактичних цілей (освітніх завдань), забезпечення передавання знань, навичок і вмінь та їх усвідомлення й практичного застосування.

Учіння — упорядкована діяльність студента.

Навчання — упорядкована взаємодія науково-педагогічних працівників зі студентами, спрямована на здобування знань, навичок, вмінь і професійних компетенцій.

Навчальний (дидактичний) процес містить такі головні ланки взаємодії:

- *освіта* (як процес) — система набування знань, навичок, умінь, способів мислення і діяльності;
- *освіта* (як результат) — рівень освіченості, ступінь оволодіння глибиною, широтою і змістом знань, навичок і вмінь;
- *знання* — сукупність відомостей про предмети та явища, зв'язки між ними, а також власних ідей;
- *уміння* — оволодіння способами (прийомами, діями) застосування засвоєних знань на практиці;
- *навички* — дії, доведені до автоматизму, високого рівня досконалості;

- *мета* (навчальна, освітня) — те, до чого прагне студент у процесі навчання, майбутнє, на яке спрямовані його зусилля;
- *зміст* (навчання, освіти) — система наукових знань, практичних навичок і вмінь, способів діяльності та мислення, які студенти мають опанувати в процесі навчання;
- *організація* — упорядкування дидактичного процесу за певними критеріями, надання йому необхідної форми з метою найкращої реалізації поставленої мети;
- *форма* (від лат. «forma» — зовнішній вигляд, оболонка) — організаційно упорядкований спосіб здійснення навчального процесу, який поєднує його внутрішню сутність, логіку, зміст і методи розкриття; форма, насамперед, пов'язана з кількістю студентів, часом і місцем навчання, порядком його здійснення тощо;
- *метод* (від лат. «metodos» — шлях, спосіб) — шлях досягнення (реалізації) цілі та завдань навчання;
- *засіб* — предметна підтримка навчального процесу; засобами є голос (мовлення) педагога, його майстерність – у широкому значенні, підручники, навчально-методичне і наукове устаткування тощо;
- *результати* (продукти навчання) — те, до чого приводить навчання, остаточні наслідки навчального процесу, ступінь реалізації мети.

Дидактика як наука вивчає закономірності, які є в предметі, аналізує залежності, що зумовлюють перебіг і результати процесу навчання, визначає методи та організаційні форми, які разом забезпечують досягнення запланованих цілей і розв'язання завдань.

Завдяки цьому вона виконує дві основні функції:

- *теоретичну* (головним чином, діагностичну і прогностичну);
- *практичну* (нормативну, інструментальну).

Дидактика охоплює систему вивчення всіх предметів і на всіх рівнях навчальної діяльності. За шириною охоплення дійсності, яку досліджують, виокремлюють **загальну і приватну (конкретну) дидактики**.

Предметом дослідження **загальної дидактики** є процес викладання й учіння із чинниками, які його зумовлюють, умовами, у яких він відбувається, а також результатами, до яких він приводить.

Приватні (конкретні) дидактики називають методиками викладання. Вони вивчають закономірності перебігу процесу, зміст, форми і методи викладання різних навчальних предметів. Кожен навчальний предмет має свою методику.

Дидактична система (від грецьк. «systema» — ціле, створене за матеріалами частин, з'єднання) — сформульована за певними критеріями цілісна освітня система підготовки фахівця. Для дидактичних систем характерні внутрішня цілісність структур, поєднаних спільними цілями, організаційними принципами, змістом, формами і методами навчання.

За визначенням І. П. Підласого, сучасній дидактиці, принципи якої є в основі практичної педагогічної діяльності, притаманні подані нижче особливості.

1. Методологічну основу дидактики становлять об'єктивні закономірності філософії пізнання (гносеології), завдяки чому сучасна дидактика змогла подолати однобічний підхід до аналізу, як і інтерпретації процесу навчання, характерний для філософських систем прагматизму, раціоналізму, емпіризму, технократизму. Нинішня її концепція ґрунтується на системному підході до розуміння процесу навчання, відповідно до якого почуттєве сприйняття, розуміння і засвоєння знань, практична верифікація набутих знань і вмінь мають органічно злитися в пізнавальному процесі навчальної діяльності.

2. У дидактичній системі сутність навчання не зводять ні до передавання студентам готових знань, ні до самостійного подолання труднощів, ні до власних відкриттів студентів. Її відмінність — розумне поєднання педагогічного впливу з вла-

сною ініціативою, самостійністю та активністю студентів. Сучасна дидактика прагне до розумного раціоналізму.

Контрольні запитання та завдання:

Охарактеризуйте основні категорії педагогіки.

Назвіть основні ознаки навчання у вищому навчальному закладі.

Яку цільову функцію передбачають освітні стандарти?

Чи всі елементи педагогічної системи надаються до стандартизації?

Розкрийте сутність основних категорій педагогічної системи.

Назвіть особливості категорії «освіта» як системи.

Опишіть поняття «педагогічна система».

Розкрийте сутність основних аспектів освіти.

Чим зумовлена в освіті категорія «прогностичність»?

Яка ланка системи безперервної освіти найгостріше потребує прогнозування?

Охарактеризуйте основні педагогічні категорії, які зумовлюють реалізацію дидактичних процесів.

Як ви розумієте сутність категорій «дидактичний процес», «дидактична система»?

У чому різниця між термінами «уміння» і «навички»?

Освіта й навчання — одне й те саме чи ні?

Яка педагогічна категорія визначає рівень професійної діяльності?

1.3. Методологічне підґрунтя педагогіки вищої школи

Методологія – наука про головні підходи, принципи побудови, форми і способи пізнання та зміни навколишнього світу.

Як відомо, найбільш загальною основою методології пізнання є *філософія*, що передбачає існування низки методологій конкретних наук. Має свою методологію і педагогіка.

Загалом предмет методології можна визначити як процес пізнання навчально-виховного процесу, а також визначення принципів побудови, форм, методів і способів пізнання педагогічної діяльності. Методологія вивчає типи і рівні педа-

гогічних досліджень у їхніх взаємозв'язках, співвідношення якісних і кількісних характеристик під час опису процесу навчання й виховання, професійної, спеціальної, морально-психологічної і психологічної підготовки, а також розглядає питання прогнозування шляхів розвитку педагогіки. Важливою функцією методології педагогіки є розвиток її категорій, понять і термінів.

У структурі методології педагогіки (як і загалом у педагогіці) виокремлюють чотири рівні: *філософський, загально-науковий, конкретно-науковий і технологічний*.

Першим рівнем методології є **філософія**. Зміст цього рівня становлять загальні принципи пізнання й категоріальний апарат науки загалом. Методологічні функції виконує вся система філософського знання. Нині співіснують різні філософські вчення (напрями), які водночас є методологією різних наук, зокрема й педагогіки.

Сучасна світова педагогіка переживає етап суперечливих думок з приводу її методологічних основ. Філософія плюралізму (лат. pluralis – множинний) є основою концепцій персоналізму, прагматизму, екзистенціалізму, неотомізму, сцієнтизму, натуралізму та інших течій у педагогіці.

Персоналізм (лат. persona – особистість, особа) визнає за особистістю первинність творчої реальності, тоді як світ, що оточує цю особистість, є виявом творчої активності Бога.

Прагматизм (грец. прагма – справа, дія) зазначає: істинне те, що містить практичну корисність, що задовольняє інтереси індивіда. Одним із основоположників прагматичної педагогіки був Джон Дьюї, який вважав, що мислення людини – пристосування її до середовища з метою успішної дії. Об'єкти пізнання не існують незалежно від свідомості. Вони формуються пізнавальними зусиллями людини в процесі розв'язання практичних завдань.

Екзистенціалізм (лат. existentia – існування) у педагогіці визначає вирішальну роль внутрішніх потреб особистості, підпорядкування форм і методів освіти особистісному існуванню. Виховання, як вирішальна сила розвитку особистості, відходить на другий план, а на першому місці – спадкові задатки, потяги та інтуїція людини. На базі екзистенціалізму в

новій формі виявляються теорії «вільного виховання». Заперечено провідну роль педагога й доцільність його впливів на вихованців. Значення принципу систематичності й послідовності у навчанні знижується, тому що вони придушують особистість, заважаючи спонтанному розвитку потреб та інтересів. Екзистенціалізм є основою появи педоцентризму, який у центр ставить бажання та інтереси вихованців, а не вироблені зміст і методи зовнішнього впливу. Вияв педоцентризму позначився на появі концепції неформального навчання, яке заперечує навчальні програми. Прихильники неформального навчання вважають, що кожен учень може сам собі вибрати програму занять. У разі такого підходу постійних груп (класів) не існує, контроль за знаннями та вміннями учнів відсутній.

Сцієнтизм (лат. scientia – знання, наука). На противагу філософсько-релігійним поглядам, які оцінюють науку як силу, ворожу людині, абсолютизують її роль у системі культури, в ідейному житті суспільства, цей філософсько-педагогічний напрям зумовлений спробою осмислити явище науково-технічної революції ХХ ст. Представники сцієнтизму, претендуючи на розроблення методологічних проблем науки, відіграли значну роль у розвитку сучасної логіки, семіотики і логіки науки.

Неотомізм (лат. neo – новий, tome – розрізування, розсічення, поділ) – релігійно-філософський напрям, який бере початок від учення Томи Аквінського, яке поєднало постулати католицизму з діалектичним методом Арістотеля. Одним з основних положень неотомізму є поділ сфер діяльності науки і релігії, їхнє взаємодоповнення. Релігії належить сфера духовного, науці – вивчення земних природних явищ. Ця філософська концепція є офіційною основою навчання й виховання в католицьких школах Бельгії, Іспанії, Ірландії, Італії, Португалії, США, Франції, Німеччини і багатьох конфесіях країн Латинської Америки.

Натуралізм (лат. natura – природа) – філософський напрям, який розглядає духовність людей як наслідок природних процесів. Натуралізм властивий таким різновидам матеріалізму, як стихійний, природничо-науковий, механістичний і вульгарний. Але він також наявний у деяких богословських

ученнях, які стверджують, що релігійна істина відкривається людині через природу, а не через одкровення. Водночас природу наділяють іманентно властивою їй одушевленістю (пансіхизм) і одуховленістю (пантеїзм). У соціології й педагогіці ця концепція пояснює розвиток людей і соціальних груп під впливом географічного середовища, кліматичних умов, біологічних і расових особливостей та інших природних чинників.

Діалектичний матеріалізм як філософське вчення про найзагальніші закони руху й розвитку природи, суспільства і мислення зародився у 40-ві рр. XIX ст. Значної популярності набув у XX ст., особливо в країнах соціалізму. Найвідоміші його представники – К. Маркс і Ф. Енгельс – поширили матеріалізм на розуміння історії суспільства, обґрунтували роль суспільної практики в пізнанні, органічно поєднали матеріалізм і діалектику.

Основні положення діалектичного матеріалізму такі: матерія первинна, а свідомість вторинна; свідомість виникає в результаті розвитку матерії (мозку людини) і є її продуктом (принцип матеріалістичного монізму); явища об'єктивного світу і свідомості причинно зумовлені, оскільки взаємозалежні і взаємозумовлені (принципи детермінізму); усі предмети і явища перебувають у стані руху, розвиваються і змінюються (принцип розвитку).

У філософії діалектичного матеріалізму важливе місце належить законам діалектики: перехід кількісних змін у якісні, єдність і боротьба протилежностей, заперечення.

Діалектико-матеріалістична педагогіка спирається на те, що особистість є об'єктом і суб'єктом суспільних відносин. Її розвиток детермінований зовнішніми умовами й природною організацією людини. Провідну роль у розвитку особистості відіграє виховання, яке є складним соціальним процесом, що має історичний і класовий характер. Особистість і діяльність людини перебувають у єдності: особистість виявляється і формується в діяльності.

Другий рівень – **загальнонаукова методологія**, характерна для більшості наукових дисциплін. Загальнонаукову методологію можна представити системним підходом, який відображає загальний зв'язок і взаємозумовленість явищ

і процесів навколишньої дійсності. Він орієнтує дослідника і практика на необхідність трактувати явища життя, соціалізації і професійної підготовки людей як системи, які мають певну будову і свої закони функціонування.

Сутність **системного підходу** в тому, що відносно самостійні компоненти розглядають не ізольовано, а в їхньому взаємозв'язку, у розвиткові й русі. Він дає змогу виявити інтегровані системні властивості та якісні характеристики, що відсутні в складових системних елементах. Предметний, функціональний та історичний аспекти системного підходу вимагають реалізації в єдності таких принципів дослідження, як історизм, конкретність, урахування всебічних зв'язків і розвитку.

Цей підхід вимагає реалізації принципу єдності педагогічної теорії, експерименту й практики. Педагогічна практика є критерієм істинності наукових знань, положень, що їх розробляють у теорії і частково перевіряють експериментально. Практика стає також джерелом нових фундаментальних проблем освіти. Отже, теорія дає засади для правильних практичних рішень, але глобальні проблеми, завдання, які виникають в освітній практиці, зумовлюють нові питання, що вимагають фундаментальних досліджень.

Третій рівень – **конкретно-наукова методологія**, тобто сукупність методів, принципів дослідження і процедур, які застосовують у тій чи іншій спеціальній науковій дисципліні. На цьому рівні розкривають проблеми, специфічні для наукового пізнання в педагогіці, і питання, висунуті на вищих рівнях методології – як, наприклад, проблеми системного підходу чи моделювання в педагогічних дослідженнях.

Системний підхід орієнтує на виокремлення в педагогічній системі, особистості й соціальній групі насамперед інтегрованих інваріантних системоутворювальних зв'язків і відносин. Визначають, що в системі є стійким, а що перемінним, що головним, а що другорядним.

Такий підхід вимагає з'ясувати внесок окремих компонентів-процесів у розвиток особистості чи соціальної групи як системного цілого. З цього погляду він дуже тісно пов'язаний з **особистісним підходом**, що означає орієнтацію в конс-

труюванні й реалізації педагогічного процесу на особистість як ціль, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності. Цей підхід наполегливо вимагає визнання унікальності особистості, її інтелектуального й морального потенціалу, права на повагу. Водночас припускає опору в освіті на природний процес саморозвитку задатків і творчого потенціалу особистості, створення для цього відповідних умов.

Оскільки діяльність є основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості й колективу (соціальної групи), то цей факт зумовлює необхідність реалізації в педагогічному дослідженні й практиці тісно пов'язаного з особистісним **діяльнісного підходу**, який вимагає створення таких умов, щоб людина стала суб'єктом пізнання, діяльності й спілкування. А це, відповідно, вимагає реалізації **полісуб'єктного (діалогічного) підходу**, який ґрунтується на тому, що сутність людини значно багатша, різноманітніша й складніша, ніж її діяльність.

Полісуб'єктний підхід оснований на вірі в позитивний потенціал людини, у її необмежені творчі можливості постійного розвитку й самовдосконалення. Важливо те, що активність людини, її потреби у самовдосконаленні розглядають неізольовано від соціальної групи. Такі властивості розвиваються тільки в умовах взаємин з іншими людьми, сформованих за принципом діалогу.

Діалогічний підхід у єдності з особистісним і діяльнісним становлять сутність методології гуманістичної педагогіки.

Водночас згадані вище методологічні принципи реалізують у взаємозв'язку з **культуроологічним підходом**. Культуру розуміють як специфічний спосіб людської діяльності. Як універсальна характеристика діяльності, вона ніби задає соціально-гуманістичну програму й визначає спрямованість того чи іншого виду діяльності, її ціннісних типологічних особливостей і результатів. Отже, освоєння особистістю культури припускає освоєння способів творчої діяльності.

Людина перебуває в конкретному соціокультурному середовищі, належить до певної етнічної спільноти. У зв'язку з цим культурологічний підхід трансформується в етнопедаго-

гічний. У такій трансформації встановлюється єдність загальнолюдського, національного та інди-відуального.

Упродовж недавнього часу значення національного елементу у вихованні людей та різних соціальних груп України недооцінюють. Щобільше, є тенденція ігнорувати багату спадщину української національної культури, зокрема народну педагогіку. Тому завдання педагогів у тому, щоб, з одного боку, вивчати, формувати це середовище, а з іншого – максимально використовувати його виховні можливості.

Нині відроджується *антропологічний підхід*, який уперше розробив та обґрунтував К. Д. Ушинський. Учений розумів його як системне використання відомостей усіх наук про людину як предмет виховання та врахування їх в організації і здійсненні педагогічного процесу.

До великого кола антропологічних наук К. Д. Ушинський зарахував анатомію, фізіологію і патологію людини, психологію, логіку, філософію, географію (яка вивчає землю як місце життя людини, людину як мешканця земної кулі), статистику, політичну економію та історію у широкому значенні (історію релігії, цивілізації, філософських систем, літератури, мистецтв і виховання). У межах усіх цих наук, на думку педагога, викладають, порівнюють і групують факти й ті відносини, у яких виявляються властивості предмета виховання, тобто людини. Якщо педагогіка хоче виховувати людину в усіх аспектах, вона має пізнати також усі її грані.

До сфери педагогічних знань необхідно зарахувати історію педагогіки, яка розглядає виховання як суспільне явище, що виникло об'єктивно й проходило суперечливий шлях свого становлення і розвитку. Порівняння численних сучасних систем навчання й виховання, а також тих, які існували раніше, зумовило появу нової галузі знань, яку назвали порівняльною педагогікою.

Тепер дедалі частіше в педагогіку проникають ідеї кібернетики – науки про оптимальне управління складними динамічними системами. Використовують прийоми математичного моделювання й методи математико-статистичного опрацювання експериментальних відомостей із застосуванням комп'ютерних технологій.

Сформульовані методологічні принципи педагогіки дають змогу, по-перше, виокремити реальні її проблеми і таким чином визначити стратегію та основні способи їхнього розв'язання. По-друге, це дає змогу всебічно проаналізувати сукупність найбільш значущих освітніх проблем та встановити їхню ієрархію. По-третє, розглянуті методологічні принципи дають змогу одержати об'єктивні знання й подолати старі педагогічні стереотипи.

Четвертий рівень – *технологічна методологія*. Практика навчання й виховання людей, підготовки їх до діяльності, досвід копійкої роботи з людиною є джерелом інформації для педагогіки, критерієм істинності її висновків і рекомендацій. Саме технологічна методологія розкриває методику й технологію дослідження, тобто набір процедур, які забезпечують одержання достовірного емпіричного матеріалу та його первинне опрацювання. Отримані результати можна залучати до масиву наукового знання. Отож, на цьому рівні методологічне знання має чіткий нормативний характер.

Наприкінці зазначимо, що всі рівні методології утворюють складну систему, у межах якої між ними існує певна ієрархічність. Філософський рівень постає як змістове підґрунтя будь-якого методологічного знання, визначаючи світоглядні підходи до процесу пізнання й перетворення дійсності в умовах функціонування різних соціальних груп.

Контрольні запитання та завдання:

Розкрийте сутність поняття методології як науки.

Охарактеризуйте поняття «методологія педагогіки вищої школи».

Що є методологічним підґрунтям педагогіки?

Назвіть основні рівні методології педагогіки вищої школи.

Опишіть основні напрями методології педагогіки вищої школи.

Охарактеризуйте основні методологічні підходи педагогіки вищої школи.

Сформулюйте особливості реалізації системного підходу в методології педагогіки вищої школи.

Поясніть особливості реалізації особистісного підходу в методології педагогіки вищої школи.

1.4. Методика і методи педагогічного дослідження

Педагогічне дослідження – спеціально організований науковий процес пізнання педагогічного середовища, педагогічних явищ, фактів, суб'єктів та об'єктів педагогічної взаємодії в умовах діяльності, а також зв'язків і відносин між ними.

Педагогічне дослідження – також результат наукової діяльності, спрямованої на здобування нових знань про закономірності навчання й виховання, соціалізації і професійної підготовки людей, про структуру і механізми, зміст, принципи і технології цих знань. Педагогічне дослідження пояснює та прогнозує розвиток окремих педагогічних явищ і фактів, а також тенденції та зміни в педагогічному процесі.

За спрямованістю педагогічні дослідження можна поділити на *фундаментальні, прикладні й розробки*.

Мета **фундаментальних досліджень** – усебічне розкриття концепцій, моделей розвитку педагогічних систем на прогностичній основі, теоретичне й практичне обґрунтування важливих аспектів педагогіки.

Прикладні дослідження спрямовані на поглиблене вивчення окремих аспектів педагогічного процесу, розкриття закономірностей різнобічної педагогічної практики у групах.

Розробки спрямовані на обґрунтування конкретних науково-практичних рекомендацій щодо педагогічної діяльності. Враховують уже відомі теоретичні положення.

У будь-якому педагогічному дослідженні зазначають загальноприйняті методологічні параметри. До них належать проблема, тема, об'єкт і предмет дослідження, мета, завдання і гіпотеза. Основними критеріями якості педагогічного дослідження є критерії актуальності, новизни, теоретичної і практичної значущості. Усе це закладають у програму дослідження. Така програма дослідження складається з двох частин: *методологічної та процедурної (методичної)*.

Методологічна частина містить обґрунтування актуальності теми, формулювання проблеми, визначення об'єкта й предмета, цілей і завдань дослідження, формулювання осно-

вних понять (категоріального апарату), попередній системний аналіз об'єкта дослідження й висування робочої гіпотези.

У процедурній частині розкривають стратегічний план дослідження, а також план і методику збирання та аналізу емпіричного матеріалу.

Загалом дослідженню підлягає те, що є актуальним для теорії і практики навчання й виховання у ВНЗ. Педагогічні дослідження дають відповідь на найактуальніші запитання, відображають потреби педагогічної діяльності, виявляють найважливіші суперечності, наявні в практиці.

Критерій актуальності досліджень є динамічним, рухливим, залежить від часу, урахування конкретних і специфічних умов. У найзагальнішому вигляді актуальність пов'язана зі ступенем розбіжності між попитом суб'єктів навчання на наукові ідеї та практичні рекомендації, необхідні для педагогічної діяльності, і пропозиціями, які можуть дати наука й практика сьогодні.

Підґрунтям, яке визначає тему педагогічного дослідження, є соціальне замовлення, що відображає найбільш значущі проблеми життєдіяльності й розвитку суспільства та різних соціальних груп, які вимагають невідкладного розв'язання. Таке замовлення потребує обґрунтування конкретної теми.

Замовлення на педагогічні дослідження часто диктує педагогічна практика, у якій визріла проблема. У ній виражено основну суперечність, яку потрібно розв'язати засобами науки. Виявлення проблеми зумовлює вибір об'єкта дослідження. Ним може бути педагогічний процес, будь-які його складові, педагогічні явища дійсності, які містять суперечність.

Отже, **об'єктом** може бути все те, що очевидно чи приховано містить суперечність і зумовлює проблемну ситуацію. Об'єкт – те, що в цій ситуації є цілим, системним і на що спрямовано процес пізнання.

Предмет дослідження є частиною, аспектом об'єкта. Реально це ті найбільш значущі з практичного чи теоретичного погляду властивості, грані, особливості об'єкта, які потребують безпосереднього вивчення.

Визначений **предмет** дослідження зумовлює шляхи розв'язання проблеми й досягнення результату. Їх уточнюють у меті дослідження. **Мета** – *те, що потрібно отримати в результаті розв'язання проблеми.*

Але між підходами, способами розв'язання проблеми і остаточним результатом існує тісний зв'язок, залежність останнього від першого. Цю залежність розкривають у гіпотезі.

Гіпотеза – сукупність теоретично обґрунтованих припущень, істинність яких потрібно перевірити.

Далі, відповідно до об'єкта, предмета і мети педагогічного дослідження, визначають його завдання, які конкретизують ієрархічність дій, послідовність досягнення мети.

У процесі педагогічного дослідження одержують висновки й результати, які є новими для педагогічної теорії і практики. Отже, йдеться про теоретичне й практичне значення дослідження, а також ступінь наукової новизни.

Теоретичне значення дослідження полягає у створенні концепції, одержанні закономірності, технології, методу, моделі виявлення проблеми, тенденції, напряму. Практична значущість дослідження виявляється в підготовці пропозицій, рекомендацій щодо удосконалення практичної педагогічної діяльності тощо.

Для оцінки нового в педагогічному дослідженні використовують критерій наукової новизни, який характеризує нові теоретичні й практичні висновки, закономірності педагогічного процесу, його структуру і механізми, зміст, принципи і технології, які раніше не були відомі й не зафіксовані в педагогічній літературі.

Критерій новизни, теоретична й практична значущість змінюються залежно від типу дослідження, а також від часу одержання нового знання.

Логіка й динаміка дослідницького пошуку передбачають кілька етапів: емпіричний, гіпотетичний, експериментально-теоретичний (чи теоретичний), прогностичний.

На першому – **емпіричному** етапі – здобувають функціональне уявлення про об'єкт дослідження, виявляють суперечності між реальною педагогічною практикою, рівнем нау-

кових знань і потребою досягнути сутність явища, формують наукову проблему. Основним результатом емпіричного аналізу є *гіпотеза дослідження* як система провідних припущень і передбачень, правомірність яких має потребу в перевірці й підтвердженні як попередньої концепції дослідження.

Під час *гіпотетичного* етапу розв'язують суперечності між фактичними уявленнями про об'єкт дослідження й необхідністю досягнути його сутність. Він створює умови для переходу від емпіричного рівня дослідження до теоретичного (чи експериментально-теоретичного).

Теоретичний етап пов'язаний з *подоланням суперечності* між функціональними та гіпотетичними уявленнями про об'єкт дослідження і потребою в системних уявленнях про нього.

Створення теорії дає змогу перейти до *прогностичного* етапу, що вимагає розв'язання суперечності між отриманими уявленнями про об'єкт дослідження як цілісного утворення й необхідністю передбачати його розвиток у нових умовах.

Спираючись на логіку наукового пошуку, розробляють *методику* дослідження – комплекс теоретичних та емпіричних методів, поєднання яких дає змогу з найбільшою імовірністю досліджувати педагогічний процес у підрозділах і частинах. Застосування низки методів дає змогу всебічно вивчити досліджувану проблему, усі її аспекти й параметри.

Методи педагогічного дослідження – це способи вивчення педагогічних явищ, одержання наукової інформації про них з метою встановлення закономірних зв'язків, відносин і побудови наукових теорій.

Їх можна розділити на три групи: методи вивчення педагогічного досвіду, методи теоретичного дослідження і математичні методи.

Методи вивчення педагогічного досвіду – способи дослідження реального досвіду навчально-виховного процесу, соціалізації і професійної підготовки людей та ін. Вивчають реальні суперечності педагогічного процесу, наявні потреби і проблеми. У вивченні педагогічного досвіду застосовують такі методи: спостереження, бесіда, інтерв'ю, анкетування, експер-

тна оцінка, вивчення педагогічної документації, незалежних характеристик тощо.

Педагогічне спостереження – метод, в основі якого – цілеспрямоване сприйняття дослідником певних аспектів і явищ педагогічної практики. Спостереження планують, у плані враховують кількість об'єктів спостережень, час, характеристики педагогічних ситуацій та ін. Воно залежить від способу реєстрації.

Спостереження буває безпосереднім і опосередкованим. Спосіб безпосередньої реєстрації дає змогу фіксувати моменти реального явища. Спосіб опосередкованої реєстрації дає змогу одержувати фактичний матеріал про сліди якого-небудь явища. Візуальні способи спостереження дедалі частіше підсилюють застосуванням різноманітних технічних засобів (кіно, відеозапису, телебачення, телефотометрії тощо).

Загалом можна виокремити такі етапи спостереження:

- визначення завдань і мети (для чого, з якою метою здійснюють спостереження);
- вибір об'єкта, предмета і ситуації (що спостерігати);
- вибір способу спостереження, який найменше впливає на досліджуваний об'єкт і найбільше забезпечує збирання необхідної інформації (як спостерігати);
- вибір способів реєстрації явищ, за якими здійснюють спостереження;
- опрацювання та інтерпретація отриманої інформації (який результат).

Розрізняють спостереження *включене*, коли дослідник стає членом групи, у якій здійснюють спостереження, і *невключене* – «збоку»; *відкрите* і *приховане* (інкогніто); *суцільне* і *вибіркове*.

Хоча цей метод доступний, але він має недоліки, пов'язані з тим, що на результати спостереження впливають особистісні особливості (установки, інтереси, психічні стани) дослідника.

До методів опитування належать *бесіда*, *інтерв'ю*, *анкетування*.

Бесіда – самостійний чи додатковий метод дослідження, який застосовують з метою одержати необхідну інформацію чи роз'яснення того, що не було достатньо зрозумілим під час спостереження. Бесіда – усно-контактна форма спілкування. Її проводять відповідно до заздалегідь накресленого плану з переліком питань, які потрібно з'ясувати. Бесіда відбувається у вільній формі без запису відповідей співрозмовника.

Інтерв'ю передбачає викладення суджень у визначеній (заздалегідь) послідовності. Відповіді можна записувати на відеомагнітофон. Нині теорія і практика масових опитувань (демоскопія) у своєму арсеналі має численні види організації інтерв'ю (групові, демоскопічні, інтенсивні, пробні, стандартизовані, нестандартні тощо).

Анкетування – метод, в основі якого – одержання письмових відповідей на поставлені запитання. Від змісту анкети, форми запитань, що їх задають, кількості заповнених анкет, умілого добору респондентів значною мірою залежить імовірність результатів дослідження. Анкети варто складати таким чином, щоб їхні численні відомості можна було опрацювати методами математичної статистики із застосуванням комп'ютера. Це метод масового збирання інформації за допомогою анкети. Якщо бесіду та інтерв'ю називають опитуванням «віч-на-віч», то анкетування – заочним опитуванням.

План бесіди, інтерв'ю та анкета – це перелік запитань (питальник). Розробляючи питальник, визначають специфіку інформації, яку необхідно здобути. Потім формулюють приблизну сукупність запитань, структурують їх так, щоб відповіді на них дали змогу одержати необхідну інформацію. Наступним кроком є складання першого плану питальника і його попередня перевірка через пробне дослідження. На основі отриманих відомостей виправляють питальник і остаточно його корегують.

Вивчення продуктів діяльності як метод полягає у виявленні особистісних якостей і властивостей людей на основі аналізу завершальних продуктів діяльності, їхньої досконалості, новизни, оригінальності та ін. Через них суб'єкти навчання визначають необхідні відомості про індивідуаль-

ність людини, про досягнутий рівень умінь і навичок у тій чи іншій сфері діяльності.

Певну інформацію про індивідуально-психологічні особливості людей, їхні наміри, ставлення, рівень розвитку мислення тощо, а також об'єктивні відомості, які характеризують організацію педагогічного процесу, можна отримати, використовуючи метод вивчення документації (особистих справ, медичних карт, журналів, щоденників, протоколів зборів і засідань, конспектів, залікових відомостей тощо).

Експертна оцінка – різновид непрямого спостереження. Інформація до дослідника надходить від компетентних осіб, які за певними правилами оцінюють аспекти, явища та ознаки педагогічної практики. Метод передбачає використання різних оцінних шкал, що відкриває для дослідника можливість застосовувати апарат математико-статистичного опрацювання матеріалу.

У психолого-педагогічній літературі метод оцінювання (психологічного виміру), що оснований на судженнях компетентних осіб, має назву «рейтинг». Від якості програми оцінювання певних властивостей особистості, якостей діяльності залежить якість отриманого дослідницького матеріалу.

Метод незалежних характеристик полягає в отриманні інформації через характеристику людини з боку кількох осіб (наприклад, начальника, бригадира, кількох співробітників та ін.).

Інформацію про значущість певних ознак, властивостей, якостей тощо можна одержати **методом парних порівнянь**. У матриці заздалегідь перераховують те, що потрібно порівнювати (особи, якості, ознаки тощо). Унаслідок парного порівняння за кожним параметром (0;1) дослідник одержує порівняльні оцінки в балах. Це дає йому змогу ранжирувати досліджувані параметри за ступенем їхньої значущості. Методика парного порівняння проста й має широку сферу застосування.

Педагогічний експеримент – дослідницька діяльність з метою вивчення причинно-наслідкових зв'язків у педагогічних явищах, що містить досвідчене моделювання педагогічного явища та умов його перебігу; активний вплив дослідника

на педагогічне явище; вимір результатів педагогічного впливу і взаємодії.

Розрізняють експеримент природний (в умовах звичайного освітнього процесу) і *лабораторний* – створення штучних умов для перевірки. Найчастіше використовують природний експеримент. Він може бути тривалим чи короткочасним.

Педагогічний експеримент може бути *констатуючим*, тобто таким, що встановлює тільки реальний стан справ у процесі, або *формуючим (перетворюючим)*, коли його цілеспрямовано організують для формування певних якостей, властивостей, станів тощо.

Для *формуючого експерименту* потрібні для порівняння контрольні групи.

Педагогічний експеримент допомагає перевіряти імовірність робочих гіпотез, виявляти зв'язки й відносини між окремими елементами педагогічних систем. Основні види педагогічного експерименту – природний і лабораторний – мають багато підвидів. В умовах природного експерименту без порушення типового режиму перевіряють нові навчальні плани, програми, підручники та ін. Лабораторний педагогічний експеримент є точнішою формою наукового дослідження. Із широкого педагогічного контексту виокремлюють один аспект, потім створюють ситуацію, яка дає змогу точно змінювати й контролювати змінні величини. В експериментальних та контрольних групах фіксують початкові й завершальні показники вимірів, аналізують зміни, що відбулися, і зіставляють розбіжності. На підставі отриманих результатів роблять висновок про ступінь впливу факторів (аргументів) на цільовий результат.

Етапи педагогічного експерименту: планування, організація й проведення, а також інтерпретація отриманих результатів. Планування складається з формулювання цілей і завдань експерименту, вибору залежної перемінної (відгуку), вибору факторів впливу і кількості їхніх рівнів, необхідної кількості спостережень, порядку проведення експерименту, методу перевірки отриманих результатів (спосіб верифікації). Експеримент організують і проводять чітко відповідно до

плану. На етапі інтерпретації збирають та опрацьовують матеріал, використовують статистику для перевірки робочих гіпотез.

Щоб проведення експерименту відповідало принципів імовірності, необхідно:

- оптимальне число піддослідних і кількість дослідів;
- надійність методик дослідження;
- статистична значущість розбіжностей отриманих відомостей.

У педагогічних дослідженнях виникає необхідність виявити структуру взаємин у соціальній групі (колективі), тому в педагогічному експерименті також можуть використовувати соціометричні методи. Отримані відомості вивчають за допомогою логічного, статистичного й графічного аналізу.

Поєднання різних методів дає змогу підвищити ефективність та якість педагогічних досліджень. Цьому також сприяє активне застосування в педагогіці математичних методів і використання комп'ютера. Як правило, обчислюють: середнє арифметичне, моду, медіану, дисперсію, середнє квадратичне відхилення вибіркової сукупності, помилку середнього значення, коефіцієнти кореляції ознак.

До основних статистичних критеріїв перевірки вірогідності результатів експерименту традиційно зараховують:

- t – Стюдента (перевірка гіпотези про рівність центрів розподілу нормальних генеральних сукупностей у разі невідомого стандартного відхилення);
- F – Фішера (перевірка гіпотези про рівність дисперсій двох нормальних генеральних сукупностей);
- χ^2 – Пірсона (перевірка гіпотези про закон розподілу).

У педагогічних дослідженнях дедалі частіше застосовують різні методи регресійного й факторного аналізів, які докладно розглянуто в спеціальній літературі. Однак у дослідженні такого складного об'єкта, як «педагогічний процес», аналітичних методів недостатньо, тому що пов'язати задані умови з вихідними відомостями вдається аж ніяк не завжди. Ступінь труднощів педагогічних завдань динамічно змінюється.

ся від простого аналізу засвоєння окремих елементів до складних технологій соціалізації й професійної підготовки людей, проблем управління педагогічним процесом у різних соціальних групах (колективах).

Відтворити реальні процеси, що відбуваються в педагогічній системі, із задовільним ступенем правдоподібності можна, якщо використовувати методи статистичного моделювання випадкових функцій на комп'ютері. Математичне моделювання є прикладом евристичної творчості, тому що в основі його завжди так звані методи інтуїтивного мислення, наприклад, мозкової атаки, сценаріїв, Дельфи, морфологічний тощо.

Труднощі експериментального методу в тому, що необхідно досконало володіти технікою його проведення, потрібні особлива делікатність, такт, педантичність з боку дослідника, вміння встановлювати контакт із досліджуванним.

Метод «мозкової атаки» оснований на гіпотезі про те, що серед безлічі тривіальних знань закономірно з'являються передові ідеї. Він дає змогу використовувати знання, досвід і творчі здібності провідних спеціалістів. Для цього організують наради, семінари, «круглі столи» тощо, проведення яких має відповідати таким вимогам:

- проблему потрібно заздалегідь точно сформулювати й виокремити центральний пункт обговорення;
- варто приймати будь-які ідеї, зокрема ті, можливості реалізувати які найближчим часом не буде змоги.

Необхідно заохочувати наукові фантазії і передбачення шляхів розвитку проблеми; усебічно обговорювати найцікавіші ідеї доти, доки не досягнуть згоди шість висококваліфікованих експертів. Різні варіанти методу «мозкової атаки» успішно використовують у прогнозуванні.

Метод сценаріїв полягає в короткому викладенні змісту досліджуваного предмета за певним планом. Він прийшов у науку з літератури. Сюжетна схема сценарію дає змогу одночасно розглядати кілька аспектів проблеми, критично оцінювати події і припускати моменти їхнього альтернативного розгалуження, які надалі можна досліджувати докладніше.

У спеціальній літературі наводять такі переваги цього методу: він є одним із ефективних засобів переборювати традиційність мислення в конкретній науковій галузі; ілюструє зміни в майбутньому; відкриває можливість пошуку особливих підходів і шляхів, які заслуговують спеціального наукового аналізу; дає змогу розглядати деталі й процеси, які неможливо охопити абстракціями.

Приклад використання методу сценаріїв у педагогіці – часткові методики, головна особливість яких полягає в науковій переробці галузі знань, призначених для вивчення.

Метод Дельфі (названий на честь давньогрецького міста Дельфи, яке славилося мудрецами, що передбачали майбутнє) становить спроектовану програму, спрямовану на формування групової думки фахівців та узгодження їхніх поглядів з питань досліджуваної проблеми. Його можна розглядати як наступний етап змістових ітерацій методів мозкової атаки і сценаріїв.

Мета цього методу – уникнувши впливу психологічних чинників (навіювання, пристосування до думки більшості та ін.), знайти найкращий варіант розв'язання проблеми й закласти основи забезпечення контактів практики з обчислювальною технікою.

Процедура вироблення думок експертів методом Дельфі складається з чотирьох турів.

Перший тур. Експерти оцінюють події, доповнюють (чи скорочують) перелік питань анкети, яку спеціально для цього розробили аналітики. Анонімність забезпечують різні прийоми організації, серед яких можуть бути контакти експертів з ЕОМ. Отримані результати статистично опрацьовують. Уточнюють перелік подій і характеристики деяких оцінок через медіану і квартилі.

Другий тур. Експертів ознайомлюють з характеристикою групової відповіді – медіаною й показниками розкинутості індивідуальних оцінок. Така процедура дає змогу членам групи взяти до уваги обставини, які випали випадково з поля зору, або аргументувати причини розбіжності в думках. Умотивованість позиції авторів також залишається анонімною, а

процедура статистичного опрацювання інформації й повідомлення результатів – попередньою.

Третій тур. Експерти висувають аргументи на користь своїх оцінок.

Четвертий тур. Усі мотивування доводять до відома експертів. Їм надають останню можливість обґрунтувати свої відповіді. Результати останнього туру приймають за узагальнену оцінку, яка має найповніше відображати єдність думки групи щодо змісту розглянутої проблеми.

Ефективність застосування методу Дельфи підвищується, якщо відповідь на запитання допускає можливість числового вираження, експерти однорідні за рівнем кваліфікації й можуть обґрунтувати свої оцінки.

Морфологічний метод становить певну послідовність аналітичних дій. Він дає змогу обмежувати кількість інформації, виявляти наслідки і відшукувати всі можливі варіанти розв'язання певної проблеми.

Порядок застосування *морфологічного методу*:

- точно формулюють завдання, яке потрібно розв'язати;
- задають перелік найважливіших параметрів, від яких залежить розв'язання проблеми;
- у кожного з параметрів визначають кількість різних незалежних властивостей;
- складають матрицю параметрів і властивостей;
- розглядають функціональну цінність усіх можливих рішень і потенційну можливість їхнього здійснення;
- вибирають найкраще рішення для практичної реалізації.

Названі вище методи є засобом збирання науково-педагогічної інформації для теоретичного аналізу. Тому й виокремлюють спеціальну групу методів теоретичного дослідження.

Теоретичний аналіз – виокремлення й розгляд певних аспектів, ознак, особливостей, властивостей педагогічних явищ. Аналізуючи факти, групуючи, систематизуючи їх, ми вибираємо в них загальне та окреме, встановлюємо загальний

принцип чи правило. Аналіз супроводжується синтезом, він допомагає проникнути в сутність досліджуваних педагогічних явищ.

Індуктивні та дедуктивні методи – логічні методи узагальнення отриманих емпірично відомостей. Індуктивний метод потребує руху думки від окремих міркувань до загального висновку, дедуктивний – від загального міркування до часткового висновку.

Теоретичні методи необхідні для визначення проблем, формулювання гіпотез і для оцінки зібраних фактів. Ці методи пов'язані з вивченням літератури: праць класиків; загальних і спеціальних праць з педагогіки; історико-педагогічних досліджень і документів; періодичної педагогічної преси; довідкової педагогічної літератури, підручників і методичних посібників з педагогіки й суміжних наук.

Вивчення літератури дає змогу довідатися, які аспекти й проблеми вже досить добре вивчено, з яких ведуть наукові дискусії, що застаріло, а які питання ще не розв'язано. Процес вивчення літератури потребує використання таких методів: складання бібліографії – переліку джерел, пов'язаних з досліджуваною проблемою; реферування – стиснуте викладення основного змісту однієї чи декількох праць із загальної тематики; конспектування – ведення докладніших записів, основу яких становить виокремлення головних ідей і положень праці; анотування – короткий запис загального змісту книги чи статті; цитування – дослівний запис висловлювань, фактичних чи цифрових відомостей, що містяться в літературному джерелі.

Математичні й статистичні методи в педагогіці застосовують для опрацювання отриманих відомостей методами опитування та експерименту, а також для встановлення кількісних залежностей між досліджуваними явищами. Вони допомагають оцінити результати експерименту, підвищують надійність висновків, дають підстави для теоретичних узагальнень. Найпоширенішими з математичних методів, які застосовують у педагогіці, є реєстрація, ранжирування, шкалювання. За допомогою статистичних методів визначають середні величини отриманих показників: середнє арифмети-

чне (наприклад, визначення кількості помилок у перевірених роботах контрольної та експериментальної груп); медіана – показник середини ряду (наприклад, у разі наявності дванадцяти людей у групі медіаною буде оцінка шостої людини у списку, у якому всіх розподілено за рангом їхніх оцінок); ступінь розсіювання – дисперсія, або середнє квадратне відхилення, коефіцієнт варіації та ін.

Для проведення цих підрахунків застосовують відповідні формули й довідкові таблиці. Результати, опрацьовані за допомогою цих методів, дають змогу показати кількісну залежність у вигляді графіків, діаграм, таблиць.

Безумовно, важливу роль відіграють здібності дослідника, а також його аналітична озброєність.

Контрольні запитання та завдання:

Розкрийте сутність поняття «педагогічне дослідження».

Сформулюйте загальну характеристику педагогічного дослідження.

Охарактеризуйте методи педагогічного дослідження.

Розкрийте сутність методу педагогічного спостереження.

У чому сутність методів опитування?

Охарактеризуйте метод вивчення продуктів діяльності, метод вивчення документації, метод експертної оцінки, метод незалежних характеристик і метод парних порівнянь та доцільність використання їх у педагогічній практиці.

Розкрийте сутність педагогічного експерименту як методу вивчення педагогічних явищ.

У чому особливість методу «мозкової атаки», методу сценаріїв, методу Дельфи і морфологічного методу?

Для чого потрібні методи теоретичного дослідження?

1.5. Педагогічний процес у вищій школі

Педагогічний процес – центральна категорія педагогіки, яка у відповідній літературі має багато трактувань. Однак педагогічний процес – це внутрішньо логічно пов'язана сукупність процесів, які у своїй багатогранності й складності транс-

формують досвід людства, його знання, цінності, надбання в особистісні якості, установки та риси студентів, а також їх освіченість та ідейність, культуру й здібності, звички й характер.

Отже, у педагогічному процесі об'єктивне, соціальне переходить у суб'єктивне, індивідуально-психічне надбання людини. Цілісності педагогічного процесу досягають завдяки органічній єдності процесів навчання, виховання, розвитку й професійної підготовки.

Педагогічний процес у вищому навчальному закладі – цілеспрямована, мотивована, доцільно організована та змістово насичена система взаємодії суб'єктів та об'єктів навчально-виховного процесу щодо підготовки студентів до професійної діяльності й суспільного життя.

Педагогічний процес у вищому навчальному закладі – багатоаспектне явище, для якого характерні численні підсистеми, об'єднані між собою різними типами зв'язків (див. рис. 1.1).

Основні структурні компоненти педагогічного процесу як системи: мета педагогічного процесу, суб'єкти та об'єкти системи, завдання, змістова складова (виховання, навчання (самоосвіта), професійна підготовка, розвиток), організаційна структура, педагогічна діяльність, а також результат.

Педагогічний процес реалізовує замовлення суспільства на підготовку громадян і фахівців, що виражено в його загальній меті.

Конкретні вимоги суспільства визначають конкретніші завдання навчання й розвитку людей, а також його зміст. Саме мета і зміст становлять найважливіший змістово-цільовий компонент педагогічного процесу. Мета функціонує в діяльності і педагога, і студентів. Вона функціонує на рівні її усвідомлення та реалізації.

Отже, визначена мета є відправним моментом, що зумовлює функціонування педагогічного процесу як системи, яка є сукупністю структурних компонентів, органічно взаємозалежних між собою.

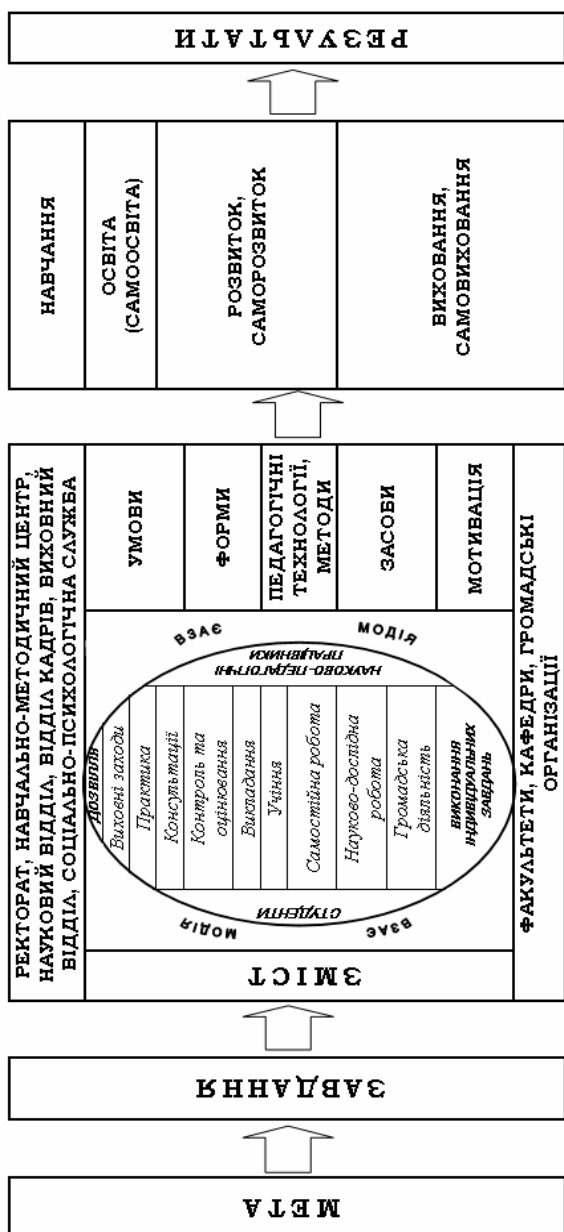


Рис. 1.1. Функціонування педагогічного процесу у вищому навчальному закладі

Педагогічний процес є взаємодією суб'єктів та об'єктів навчання й виховання. Він спрямований на розв'язання завдань навчання, професійної підготовки, виховання й загального розвитку людини, а також на формування в неї певних якостей, установок, емоційно-вольової стійкості, надійності тощо.

Отже, процесуальними компонентами є не самі суб'єкти навчання, а мета, завдання, зміст, засоби, мотивація, методи та форми взаємодії педагогів і студентів, а також результати, яких досягають. Це універсальні характеристики будь-якої діяльності та взаємодії, які також властиві педагогічному процесу. Їх можна означити як **цілевизначальний, змістовий, середовищно-організаційний, педагогічно-професійний, функціонально-процесуальний та результативно-аналітичний компоненти педагогічного процесу** (рис. 1.1).

Отже, у педагогічному процесі, як системі, воєдино зли-то процеси розвитку, виховання й навчання разом з усіма умовами, формами й методами їхнього перебігу.

Основні завдання педагогічного процесу у вищому навчальному закладі:

- підготовка молодих громадян до суспільно корисної діяльності;
- цілеспрямоване формування особистості громадянина, глибоко відданого своєму народові, який має високі моральні й громадянські якості;
- озброєння студентів такою системою професійних знань, навичок і вмінь, які забезпечили б ефективну практичну діяльність у певній галузі діяльності;
- забезпечення цілеспрямованого розвитку духовних сил, інтелектуальних, фізичних і моральних якостей кожного студента.

Завдання педагогічного процесу визначають взаємозалежну й взаємозумовлену діяльність суб'єктів та об'єктів цієї складної системи. Суб'єкти педагогічного процесу – ті, хто впливає на студентів, щоб вони оволодівали знаннями, нави-

чками і вміннями. Об'єкти педагогічного процесу – ті, хто засвоює досвід, знання, навички і вміння.

Водночас у педагогічному процесі виявляється єдність зовнішніх впливів і впливів, які наявні в процесі взаємодії суб'єктів та об'єктів. До його складу входять не тільки зовнішні освітні, виховні й розвивальні взаємодії, а й процеси духовного й професійного росту, нагромадження, самовдосконалення таких якостей людей, як освіченість, вихованість, розвиненість, стійкість, дисциплінованість, старанність тощо.

Специфіка об'єктів педагогічного процесу в тому, що вони – насамперед особистості з власними поглядами, сильними й слабкими рисами. Тому, крім виховання, постає завдання перевиховання окремих студентів.

Особливості завдань педагогічного процесу визначають зміст складових цього багатofункціонального процесу – виховання (самовиховання), навчання (самоосвіти) й розвитку. Кожен з елементів функціонально-змістової структури педагогічного процесу є відносно самостійною підсистемою.

Наприклад, виховання у взаємодії з навчанням і розвитком має формувати студента як громадянина, патріота, який володіє високим рівнем національної свідомості, гідності й гордості, має високорозвинуті морально-психічні якості, необхідні для самовідданого виконання громадянського обов'язку перед Батьківщиною й народом.

Розв'язанню цих завдань відповідає зміст виховання студентів, який містить такі складові: національно-патріотичне, громадянське, трудове, моральне, правове, естетичне, екологічне й фізичне виховання. Кожен з цих напрямів реалізують, враховуючи його особливості, безпосередні завдання, засоби й методи впливу. Процесуальний аспект виховання як підсистеми педагогічного процесу виявляється здебільшого характером взаємодії між суб'єктами та об'єктами.

Вагомою, сутнісною характеристикою педагогічного процесу є категорія «взаємодії», яку можна представити як інтеграцію взаємопов'язаних стосунків педагога зі студентами, родичами, громадськістю, стосунків студентів між собою, їх зв'язків із предметами матеріальної та духовної культури тощо. Саме в процесі взаємодії встановлюються та виявляються

інформаційні, організаційно-діяльнісні, комунікативні та інші зв'язки та відношення.

Найважливішими компонентами педагогічного процесу є навчання й виховання, які зумовлюють суттєві зміни освіченості, професійної підготовки, вихованості й розвитку людей, а також рівня сформованості їхніх якостей. Процеси навчання й виховання складаються з певних взаємозалежних процесів. Наприклад, процес навчання складається з викладання та учіння, процес виховання – з виховних впливів, специфічної взаємодії й самовиховання, яке виникає під час цього процесу.

Виховання – процес взаємозалежної діяльності суб'єктів (вихователів) та об'єктів (вихованців). Взаємозв'язки між ними складні й різноманітні. Вихователі (суб'єкти навчання, виховні структури, громадські організації) чинять цілеспрямовані систематичні педагогічні впливи на свідомість, почуття й волю вихованців в інтересах формування в них усього комплексу якостей людини-громадянина. Ці впливи можуть бути прямими (безпосередніми), якщо вони скеровані до конкретної особистості, групи (колективу), коли наявний прямиий контакт вихователя й вихованця. Вплив має опосередкований характер, якщо здійснюється через використання умов соціального життя.

Сильний вплив на людей має особистий приклад іншої людини, особливо керівника, депутата, начальника. Людина сприймає й переробляє зовнішні впливи, враховуючи свої потреби, мотиви, переконання, звички та інші внутрішні чинники. Усі люди є одночасно і суб'єктами, і об'єктами. Виховні впливи вони трансформують, керуючись своїми поглядами, інтересами, життєвим досвідом. Це сприйняття може бути *позитивним, негативним і нейтральним (байдужим)*.

Позитивно сприйняті впливи збагачують свідомість і почуття людини, зміцнюють її волю. Відбувається її подальший розвиток як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності, індивідуальності. Також формуються позитивні якості, потреби та інтереси людини.

Ефективність виховних впливів визначають за тим, наскільки повно у виховній практиці реалізовано вимоги принципів виховання; як грамотно та враховуючи які особливості

об'єкта й конкретних умов добирають найбільш раціональні методи, форми, засоби виховної роботи.

Результатом сукупності виховних впливів є широкий спектр знань і ціннісних орієнтацій людей, які, злившись із почуттями й волею, творять переконання. А переконання, доповнені звичками поведінки, перетворюються на відповідні якості людини. Свої особливості мають також інші складові (підсистеми) змістової структури педагогічного процесу.

Основні елементи організаційної структури педагогічного процесу такі: громадські організації, церква, засоби масової інформації, професійна та інші види підготовки; стан педагогічної активності, система впливу.

Результатом функціонування педагогічного процесу як системи загалом є: знання, навички, вміння і готовність людини до суспільно корисної діяльності, а також професійні, громадянські, морально-психічні й фізичні якості.

Внутрішньою рушійною силою педагогічного процесу є суперечності між висунутими вимогами пізнавального, громадянського, практичного, суспільно корисного характеру й реальними можливостями студентів їх реалізувати. Між вимогами щодо засвоєння програм навчання і можливостями реалізації їх у поєднанні з професійною діяльністю часто є суперечності.

У конструюванні педагогічного процесу у вищому навчальному закладі необхідно дотримуватися відповідних етапів. Традиційно виокремлюють три етапи: *підготовчий, основний і завершальний*.

На *підготовчому етапі* розв'язують такі завдання: визначення цілей, діагностика умов, прогнозування досягнень, проектування й планування розвитку педагогічного процесу. На цьому етапі створюють необхідні навчально-матеріальні, морально-психологічні, естетичні умови, раціонально розподіляють наявний час. Завершують підготовчий етап розробленням перспективного плану професійної підготовки людей.

Етап *організації й реалізації педагогічного процесу* містить такі елементи взаємодії суб'єктів та об'єктів навчання: формулювання мети та роз'яснення завдань діяльності, прийняття їх тими, хто навчається, та окремими виконавцями;

реалізація обраних методів, засобів і форм організації педагогічного процесу; забезпечення взаємодії всіх суб'єктів виховання; створення сприятливих умов; здійснення різних заходів стимулювання активності людей.

У процесі організації педагогічної взаємодії здійснюють оперативний контроль, виокремлення слабких аспектів у методах і формах організації виховних впливів, регулювання процесу, уміло організовуючи різноманітні заходи стимулювання діяльності об'єктів навчання, внесення оперативних коректив у зміст діяльності суб'єктів навчання й виховання, у послідовність окремих її видів тощо.

Завершується педагогічний процес *етапом аналізу його результатів*. Суб'єкти навчання вивчають слабкі й сильні аспекти навчально-виховного процесу, рівень професійної підготовленості студентів до професійної діяльності, їх громадську, соціальну і моральну зрілість, рівень розвитку особистості, її зміст та ін.

Особливо важливо виявити причини неповної відповідності результатів і цілей навчання й виховання. Аналіз причин відставання й недоліків – дуже важливий елемент завершального етапу педагогічного процесу. Без цього неможливо правильно окреслити подальший рух уперед.

Одним із найважливіших напрямів підвищення якості та ефективності навчання й виховання є інтенсифікація педагогічного процесу. Вона відбувається на основі правильного поєднання традиційних та інноваційних підходів і впровадження нових технічних засобів, технологій, методик тощо. Цього досягають завдяки гранично конкретному формулюванню навчально-виховних завдань, раціональному плануванню професійної підготовки, ретельному добору навчального матеріалу, ефективному використанню навчального й позанавчального часу, застосуванню сучасних методик навчання й виховання, забезпеченню чіткості й високої організованості в роботі, постійному пошуку і впровадженню досягнень науково-технічного прогресу.

До важливого напрямку вдосконалення педагогічного процесу належить його гуманізація, яка має забезпечити кожному учасникові процесу гідне й поважне становище у ви-

щому навчальному закладі. Для гуманізації характерне олюднення відносин; високе суспільне визнання кожного, гарантія соціальної захищеності, вияв індивідуальності; увага до внутрішнього світу людини, задоволення її матеріальних і духовних потреб.

З гуманізацією нерозривно пов'язана демократизація педагогічного процесу, яка створює умови для того, щоб кожна людина стала активною діючою особою цього процесу. Демократизація – це викорінювання будь-яких виявів формалізму, черствості, пасивності, бюрократизму в навчанні й вихованні людей, в організації їхнього життя й діяльності. Це підвищення суспільної й пізнавальної активності людей, їхньої зацікавленої причетності до справ суспільства. І найголовніше – реалізація духовного потенціалу всіх учасників педагогічного процесу в інтересах підвищення його ефективності.

Щоб демократизувати педагогічний процес, у вищому навчальному закладі потрібно створити сприятливі умови для вияву активності, творчості, ініціативи студентів. Для цього їх залучають до планування, організації та проведення конкретних навчально-виховних заходів. Забезпечення провідної ролі науково-педагогічних працівників в удосконалюванні педагогічного процесу додає процесу системного характеру і є визначальним чинником оптимізації всієї діяльності з навчання й виховання.

Педагогічний процес у вищому навчальному закладі – не механічна сума процесів навчання, виховання, освіти, професійної підготовки й розвитку, а самостійне цілісне явище, що має свої закономірності.

Закономірності педагогічного процесу. Педагогічний процес у вищому навчальному закладі – складний, суперечливий, багатоступінчастий процес. На нього впливають різні чинники – внутрішні й зовнішні, об'єктивні й суб'єктивні, тривалі й ситуативні. Тому в цьому процесі своєрідно виявляються закони й закономірності різного рівня й виду.

Вищий рівень становлять найзагальніші закони розвитку природи, суспільства й мислення. У педагогічному процесі

своєрідно виявляються закономірності розвитку суспільства, формування особистості й колективу, пізнавальної діяльності тощо. І, звісно, йому властиві педагогічні закономірності, які комплексно виявляють найважливіші зв'язки цього процесу.

Визначальний вплив на педагогічний процес у вищому навчальному закладі мають соціально-економічні умови країни, політика держави, рівень розвитку освіти, науки, техніки, інформаційних систем, культури. В умовах науково-технічного прогресу й далі зростає залежність педагогічного процесу у вищому навчальному закладі від технічного чинника, особливо інформатизації.

Процес формування особистості студента має цілісний характер, тобто всі функції, властивості та якості людини розвиваються комплексно, утворюючи цілісну систему. Зазначена закономірність зумовлює органічну єдність усіх структурних компонентів педагогічного процесу, комплексний підхід до всієї навчально-виховної роботи.

Провідна роль у формуванні особистості студента належить соціальним умовам. Проте формування особистості студента також зумовлено: залежністю розвитку людини від характеру й змісту діяльності; взаємозумовленістю внутрішніх психічних чинників і зовнішніх впливів на людину; урахуванням вікових та індивідуальних особливостей; характером взаємин між людьми, духовною атмосферою, якістю навчально-виховної роботи всіх науково-педагогічних працівників.

Особистість студента формується у групі, колективі. Група (колектив) є важливим чинником виховання, а водночас – складним організмом.

Педагогічному процесу, як уже було зазначено, властиві також специфічні педагогічні закономірності. Провідною з них є *єдність виховання (самовиховання), навчання, освіти (самоосвіти) і розвитку*.

Наприклад, єдність процесів навчання й виховання не означає, що вони не мають своїх специфічних особливостей. Однак охарактеризувати ці відмінності досить важко, тому що в реальному педагогічному процесі у вищому навчальному закладі насамперед впадає в око їхня спільність: процес виховання здійснює функцію навчання, а процес навчання немо-

жливий без виховання. От чому, порівнюючи ці процеси, треба обов'язково спиратися на дуже важливий методологічний принцип виокремлення домінуючих функцій навчання й виховання.

Якщо порівняти основні функції навчання й виховання, то насамперед треба зазначити, що вони реалізуються в єдності чотирьох основних функцій – освітньої, виховної, формуючої й розвивальної. Але з огляду на твердження Л. С. Виготського про те, що навчання йде попереду розвитку, можна сказати, що розвиток створює сприятливі передумови для успішнішого навчання й виховання на подальших етапах педагогічного процесу.

Процеси навчання й виховання зумовлюють загальний розвиток окремої людини і групи. Навчання здебільшого впливає на інтелектуальну, а виховання – на мотиваційну та емоційну сфери. Завдяки цьому процес навчання постає в ролі одного із засобів виховання, а процес виховання – у ролі одного із чинників, що стимулюють навчання.

У вихованні надзвичайно важливе значення має вплив середовища, засобів масової інформації, які не можна не враховувати під час організації цього процесу у вищому навчальному закладі.

Одна із специфічних закономірностей педагогічного процесу у вищому навчальному закладі – відповідність навчально-виховних впливів суб'єктів навчання духовним потребам і пізнавальним можливостям студентів.

Ця закономірність виявляє спрямованість дій усіх суб'єктів педагогічного процесу, прагнення врахувати внутрішні сили студентів, у розв'язанні завдань їхньої соціалізації та професійної підготовки. Їхня діяльність, з одного боку, має максимально відповідати завданням майбутньої професійної діяльності студентів, а з другого – індивідуальним і груповим особливостям людей, їхній індивідуальній та груповій діяльності, фізичним та інтелектуальним можливостям, рівню навченості й вихованості.

Наступною педагогічною закономірністю є *моделювання (відтворення) процесів соціалізації та професійна підготовка студентів до умов діяльності*. Ця закономірність по-

требує, щоб педагогічний процес відповідав особливостям сучасної економіки, а процес підготовки студентів відбувався з урахуванням їхніх дій в інформаційному суспільстві.

Усі закономірності педагогічного процесу діалектично взаємозалежні між собою. Це ускладнює та одночасно гармонізує навчально-виховний процес. Однак постаючи у вигляді стійких тенденцій, ці закономірності чітко визначають напрями діяльності суб'єктів та об'єктів навчання й виховання у вищому навчальному закладі.

Якщо закономірності виявляють істотний зв'язок між причиною і наслідком, то принципи є основними вимогами, що визначають загальне спрямування педагогічного процесу.

Принципи педагогічного процесу – система основних вимог до навчання і виховання, дотримання яких дає змогу ефективно розв'язувати проблеми всебічного розвитку особистості.

У сучасній педагогічній теорії та практиці виокремлюють такі основні принципи педагогічного процесу:

- *принцип суспільно-ціннісної цільової спрямованості педагогічного процесу* — відповідність вимогам сучасного суспільства, єдність з іншими природними та суспільним процесами;
- *принцип комплексності різних видів діяльності* — оскільки в систему педагогічного процесу входить декілька підсистем, у кожній із яких використовують різні види діяльності (а не лише пізнавальну), то виникає органічний зв'язок, комплекс усіх можливих видів діяльності студента у вищому навчальному закладі та поза ним: навчально-пізнавальної, суспільно-політичної, трудової, спортивної, вільного спілкування, художньої, побутової діяльності. Тому й виникають численні міжпредметні зв'язки, що дають змогу сприймати світ у всій його різноманітності та єдності. Лише такий підхід забезпечить єдність організації та результатів процесів виховання і навчання;

- *принцип колективного характеру виховання та навчання.* Передбачає використання всього позитивного потенціалу студентського колективу в інтересах особистості, яка розвивається. Послідовне поєднання масових, колективних, групових, індивідуальних форм роботи з студентами;
- принцип єдності вимогливості та поваги до особистості; гуманізм, довіра;
- *принцип поєднання педагогічного керівництва з організацією спільної діяльності,* а також із проявом самодіяльності, творчості та ініціативи студентів у навчанні та вихованні;
- *принцип естетизації студентського життя,* створення позитивного, емоційно комфортного середовища, розвиток художньо-естетичного смаку, пізнання краси навколишнього світу;
- принцип урахування індивідуальних особливостей студента у всьому педагогічному процесі та його підсистемах;
- *принцип свідомості, активності, самодіяльності, креативності студентів у педагогічному процесі.* Сприяє формуванню свідомих, активних, самостійних і творчих особистостей, запобігає виникненню формалізму, безініціативності, байдужості;
- *принцип наочності* передбачає розвиток аналітичного мислення, вміння досягати образного виявлення різноманітних технічних і суспільних проблем;
- *принцип науковості* передбачає формування та розвиток у студентів наукового світогляду, вироблення умінь і навичок наукового пошуку, засвоєння способів наукової організації праці;
- *принцип доступності* враховує рівень можливостей студентів та запобігає їхнім інтелектуальним, фізичним, психологічним та моральним перевантаженням;
- *принцип цілеспрямованості педагогічного процесу* сприяє цільовій спрямованості змісту, організації

навчання та виховання, формування цілісного наукового світогляду, емоційно-вольової сфери, національної свідомості та норм поведінки студента.

У реальному педагогічному процесі принципи реалізуються в тісному взаємозв'язку, взаємозумовлюють один одного, жоден з них не можна задіяти відокремлено.

Контрольні запитання та завдання:

Охарактеризуйте поняття «педагогічний процес».

Розкрийте сутність педагогічного процесу як цілісної системи.

Назвіть основні завдання педагогічного процесу у вищому навчальному закладі.

Які основні компоненти педагогічного процесу? Охарактеризуйте їх.

Розкрийте сутність поняття «педагогічна взаємодія».

Які основні закономірності педагогічного процесу?

Опишіть основні принципи педагогічного процесу.

Назвіть шляхи демократизації та гуманізації педагогічного процесу.

1.6. Теорія і практика освіти

Освіта – процес розвитку і саморозвитку людини, що залежить від оволодіння соціально вагомим досвідом людства і втілений у знаннях, уміннях, творчій діяльності та емоційно-ціннісному ставленні до світу.

Освіта є необхідною умовою збереження і розвитку матеріальної та духовної культури людства.

Зміст поняття «освіта» на основі аналізу людської культури (І. Я. Лернер) можна розглядати як сукупність:

- системи знань (про природу, суспільство, техніку, людину, космос), що розкриває картину світу;
- досвіду здійснення відомих для людини способів діяльності;
- досвіду творчої діяльності з розв'язання нових проблем, що забезпечує розвиток здатності в людини подальшого розвою культури, науки й суспільства;

- досвіду ціннісного ставлення до світу.

Знання, засвоєна інформація допомагають людині зорієнтуватися в навколишньому світі. Засвоєні способи діяльності, уміння забезпечують відтворення навколишнього світу. Досвід творчої діяльності припускає перенесення раніше засвоєних знань у нову ситуацію, самостійний аналіз проблеми, можливість альтернативи її розв'язання, комбінування раніше засвоєних способів у новий тощо. Індивід, що не засвоїв досвіду творчої діяльності, не спроможний творчо перетворювати дійсність. Енциклопедична освіченість людини зовсім не гарантує творчого потенціалу.

Академік С. У. Гончаренко під освітою розуміє духовне обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола, а також процес формування людини.

Для реалізації цього процесу має існувати соціальний інститут, цілісна саморозвивальна система установ і закладів, діяльність яких залежить від соціально-економічного, політичного устрою суспільства.

Освіта з процесуального погляду є діяльністю студентів у спеціально організованому середовищі, яке спонукає їх до мотивованої пізнавальної активності, насиченої новим і складним навчальним матеріалом. Така система труднощів передбачає повідомлення студентам орієнтованої основи дій щодо їх подолання і вправи з перенесення способів виконання дії на нетипові ситуації.

Освітнє середовище — сфера життєдіяльності молоді людини (студента), яка постійно розширюється та містить багато опосередкованих культурою зв'язків із навколишнім світом. Освітнє середовище вчить здобувати знання власною діяльністю, на основі спостережень, з'ясовувати життєве значення об'єктів, що є предметом вивчення, озброює абеткою логічного мислення, усвідомленого сприйняття речей і слів, вчить осягати принципи власних дій і керуватися ними у нових ситуаціях.

Це ознаки загальновідомого психолого-педагогічного характеру. Вони, безперечно, стосуються і вищої професійної

освіти, яка базується на концепції системно-діяльнісного підходу.

Термін «системно-діяльнісний підхід» об'єднує два значення: «системний підхід» і «діяльнісний підхід». «Системний підхід» — термін збірний. Ним позначають методологічні напрями, запозичені з різних наук й об'єднані тенденцією вивчення своїх об'єктів як систем. В основі цього підходу — відмова від однобічних аналітичних, лінійно-причинних методів дослідження, а основний акцент зроблено на цілісності інтегрованих якостей об'єкта, їх походження, тому увагу зосереджено на виявленні зв'язків і взаємин і в межах об'єктів, і з навколишнім середовищем.

Відповідно, найближчі до терміна «система» — «структура» і «середовище». Якщо термін «система» окреслює цілісність об'єкта, то термін «структура» — його внутрішню дискретність, зібраність із частин, які перебувають у взаємозв'язках та певних взаєминах, завдяки чому й утворюють цілісність. Термін «структура» розкривають через терміни «елемент», «зв'язок» і «відносини».

Згідно з діяльнісним підходом, зміст навчальних предметів і навчальних практик потрібно проектувати, спираючись на всебічний облік майбутньої соціально-виробничої (професійної) діяльності випускника навчального закладу.

З позицій педагогічної психології діяльнісний підхід до навчального процесу полягає у виявленні особливостей пізнання надбань культури, накопичених людством, передавання студентові загальноісторичного досвіду, виробленого соціальною практикою: знань, навичок, здібностей, видів і засобів діяльності, а також психологічного розвитку студентів. Процес навчання відбувається у формі співдружності, спільної діяльності того, хто навчає, і студентів.

Науково-педагогічний працівник у процесі спілкування з використанням дидактичних засобів організовує пізнавальну діяльність студента адекватно до цілей навчання.

Людина нічого не робить без потреб і мотивів, без відповідності справи системі цінностей, тому стосовно незалежної складової змісту освіти виявляється досвід емоційно-ціннісного ставлення студента до того, що він пізнає чи пере-

творює. Ця складова визначає спрямованість дій тих, хто бере участь в освітньому процесі, відповідно до потреб і мотивів.

Основні елементи освіти такі:

- цілі освіти;
- зміст освіти;
- засоби і способи здобування освіти;
- форми організації освітнього процесу;
- реальний освітній процес як єдність навчання, виховання й розвитку людини;
- суб'єкти й об'єкти освітнього процесу;
- освітнє середовище;
- результат освіти, тобто рівень освіченості людини.

Функціонування будь-якої освітньої системи має мету.

Освітні цілі – свідомо визначені очікувані результати, яких прагне досягти суспільство, країна, держава за допомогою сформованої системи освіти сьогодні і в найближчому майбутньому. Освітні цілі соціально залежні від різних умов: особливостей суспільства, державної освітньої політики, рівня розвитку культури і всієї системи освіти та виховання в країні, системи головних цінностей.

Цілі освітньої системи – конкретний опис програми розвитку людини засобами освіти, опис системи знань, тих норм діяльності й відносин, які має опанувати той, хто навчається, по закінченні навчального закладу.

Неодноразово були спроби репрезентувати таку програму як модель випускника школи чи вищого навчального закладу у вигляді професіограми фахівця конкретного навчального закладу. В сучасних умовах, вибираючи цілі, звісно, враховують соціальний запит держави й суспільства та мету окремої людини, яка бажає здобути освіту в певній освітній установі, її інтереси і схильності.

Уточнюють цілі вивчення конкретної навчальної дисципліни і визначають цілі освіти сучасної людини як такі й цілі конкретної освітньої установи з урахуванням специфіки дисципліни, обсягу годин навчального курсу, вікових та інших індивідуальних особливостей тих, хто навчається. Зазвичай, цілі засвідчують загальні стратегічні орієнтири й напрями діяльності педагогів і студентів.

Результати досягнення цілей називають освітотворчістю, рівні якої характеризують і індивіда, і суспільство. Вони виявляються і в особливостях свідомості, і в характері поведінки. Відстежуючи результати освіти, отримуємо необхідний для її удосконалення «зворотний зв'язок». Зіставлення цілей з результатами освіти сприяє відповіді на запитання: чи необхідні та достатні наявні форми, методи і зміст освіти з позиції затрачених зусиль?

Критерії освіченості — ясність і чіткість понять, якими оперує людина; визначеність і конкретність мислення; уміння бачити необхідність і знаходити її причини; усвідомлення зв'язків між предметами і явищами; здатність передбачити розвиток подій на основі ретельного аналізу наявних тенденцій, кількість і якість продуктів праці і, зрозуміло, соціалізованість.

В освітній установі зміст освіти – це зміст діяльності суб'єктів й об'єктів освітнього процесу (науково-педагогічного працівника, слухача), його конкретизують у навчальному плані освітньої установи. Зміст кожної дисципліни навчального плану конкретизують в освітніх програмах, кожну освітню програму висвітлено в підручниках і навчальних посібниках.

Зміст освіти у вищій школі, крім професійно орієнтованих знань, має забезпечувати (формувати) здоровий глузд — життєвську, практичну мудрість; здатність передбачити наслідки вчинків, розрізняти види поведінки, істотно від випадкового чи неважливого; вибирати з можливих рішень те, яке дасть найбільш реальну користь.

Є кілька способів конструювати і структурувати зміст освіти, які на практиці зумовлюють способи розроблення освітньої програми й написання підручника (Ч. Купісевич, В. Оконь). Перший спосіб – *лінійна побудова* навчального матеріалу. Окремі частини навчального матеріалу представлено послідовно й безупинно, як ланки єдиної цілісної навчальної теми, що разом охоплюють матеріал розділу, а всі розділи – матеріал навчального курсу. Кожну частину вивчають один раз.

Другий спосіб, *концентричний*, використовують, якщо те саме питання розглядають кілька разів. Під час повторення зміст розширюють, збагачують новою інформацією і розглядають на новому рівні. Наприклад, у початкових класах у курсі математики подано уявлення про багатокутники, а в курсі геометрії вивчають їхні властивості, застосовуючи логічні форми доведення. До проблеми можна повертатися через незначний час у межах курсу, а можна й через кілька років.

Третій спосіб представлення змісту освіти – *спіралеподібний*: формулюють проблему, до розв'язання якої повертаються постійно, розширюючи й збагачуючи коло пов'язаних з нею знань і способів діяльності з різних сфер людської діяльності. Для цього способу характерне багаторазове повернення до опрацювання тих самих навчальних тем і доповнення новою інформацією.

Четвертий – *модульний* спосіб. Весь зміст кожної навчальної теми як цілісної одиниці змісту освіти перерозподіляють за такими напрямками:

- орієнтаційний, методологічний (іноді його називають світоглядним);
- змістово-описовий;
- операційно-діяльнісний;
- контрольньо-перевірятьний.

Отже, розглядаючи зміст освіти як елемент педагогічної системи, зазначимо, що добирати освітній матеріал потрібно за критерієм повноти й системності видів діяльності, потрібних для розвитку інтелектуальних здібностей особистості та прищеплювання кваліфікаційних умінь, необхідних для виконання головних видів діяльності на різному рівні складності.

Дуже важливо під час проектування змісту будь-якої навчальної дисципліни подбати про те, щоб кожна з дисциплін, яку вивчають студенти, вносила фундаментальний внесок у їхню загальну професійну освіту. Треба дотримуватися принципу: вивчати не предмет, а спеціальність. Стратегічна суть цього принципу – у цілеспрямованій орієнтації всіх дисциплін для цілісного вивчення явищ і процесів, які б формували особистісні та фахові якості.

До найважливіших інтегральних завдань будь-якої дисципліни належать: забезпечення реального внеску кожної дисципліни в методологічну, теоретичну й технологічну підготовку студента і випускника до подальшої освіти й професійної діяльності; цілісне і спрямоване формування й розвиток потреб і вмінь використати науковий зміст кожної дисципліни, забезпечення мотивації до вивчення всіх дисциплін; розвиток інтегрального мислення, інтелекту на основі цілісного підходу до навчання.

Цілі й зміст, як системотворчі елементи будь-якого виду й рівня освіти, визначає державна політика, їх розкрито в освітньому стандарті й конкретизовано в реальному освітньому процесі на рівні кожної освітньої системи й кожної навчальної дисципліни.

Плідність освіти визначають ступенем реалізації цілей і освітнього стандарту, типом, якістю і рівнем освіти.

Наука, об'єктом якої є освіта, формується як самостійний напрям – *едукологія*.

Окрім освіти як цілеспрямованого й спеціально організованого процесу навчання й виховання в умовах конкретної освітньої системи, людина впродовж життя залучена до процесу самоосвіти.

Способи здобування освіти у світовій і українській практиці:

- успішне навчання в умовах конкретної освітньої системи в колективі студентів і завершення циклу навчання в межах навчального закладу успішним складанням випускних іспитів (денна і вечірня форми навчання);

- індивідуальне навчання вдома самостійно чи за допомогою педагогів і складання іспитів та інших форм звітності державній екзаменаційній комісії при конкретному навчальному закладі (екстернат);

- дистанційне (від англ. – відстань) навчання за допомогою навчальних програм на комп'ютері;

- заочна форма навчання за допомогою листування, окремих консультацій у викладачів освітньої установи, звітних письмових контрольних робіт, які узагальнюють лекції всього курсу, заліків та іспитів.

Сучасна освіта розвивається в різних напрямках, для неї характерні такі ознаки: гуманізація, гуманітаризація, диференціація, диверсифікованість, стандартизація, багатоваріантність, багаторівневість, фундаменталізація, інформатизація, індивідуалізація, безперервність.

Гуманізація освіти – орієнтація освітньої системи й освітнього процесу на розвиток і становлення взаємоповаги між студентами і педагогами, основаної на врахуванні прав кожної людини; на збереженні і зміцненні їхнього здоров'я, почуття власної гідності й розвитку особистісного потенціалу. Саме така освіта гарантує учням право вибору індивідуального шляху розвитку.

Гуманітаризація – орієнтація на засвоєння змісту освіти незалежно від його рівня й типу, що дає змогу охоче розв'язувати головні соціальні проблеми на користь і в ім'я людини; вільно спілкуватися з людьми різних національностей і народів, будь-яких професій і спеціальностей; добре знати рідну мову, історію і культуру; вільно володіти іноземними мовами; бути економічно і юридично грамотним.

Диференціація – орієнтація освітніх установ на досягнення студентів під час урахування, задоволення й розвитку зацікавлень, схильностей і здібностей усіх учасників освітнього процесу. Диференціацію можна втілювати на практиці різними способами, наприклад, через групування студентів (слухачів) за ознакою їхньої успішності; поділ навчальних дисциплін на обов'язкові й за вибором; поділ навчальних закладів на елітні, масові й призначені для учнів із затриманнями чи відхиленнями в розвитку; складання індивідуальних планів і освітніх маршрутів для окремих студентів відповідно до інтересів і професійної орієнтації тощо.

Диверсифікованість – широке розмаїття навчальних закладів, освітніх програм і органів керування.

Стандартизація – орієнтація освітньої системи на реалізацію насамперед державного освітнього стандарту – набору обов'язкових навчальних дисциплін у межах чітко визначеного обсягу годин.

Багатоваріантність – створення в освітній системі умов вибору й надання кожному суб'єктові шансу на успіх,

стимулювання студентів до самостійного вибору й ухвалення відповідального рішення, забезпечення розвитку альтернативного й самостійного мислення. На практиці багатоваріантність виявляється через можливість обирати темпи навчання, досягати різного рівня освіченості, вибирати тип освітньої установи, а також диференціацію умов навчання залежно від індивідуальних особливостей студентів (у класі, групі, індивідуально, за допомогою комп'ютера тощо).

Багаторівневість – організація багатоетапного освітнього процесу, що забезпечує можливість досягнення на кожному етапі освіти того рівня освіченості, який відповідає можливостям й інтересам людини. Кожен рівень – період, що має свої цілі, терміни навчання і характерні риси. Момент завершення навчання на кожному етапі є якісною завершеністю освіти. Наприклад, багаторівнева система вищої освіти орієнтована на три рівні: бакалаврат, магістратура, докторантура.

Фундаменталізація – посилення взаємозв'язку теоретичної й практичної підготовки молодшої людини до сучасної життєдіяльності. Особливе значення надають глибокому й системному засвоєнню науково-теоретичних знань з усіх дисциплін навчального плану освітньої системи школи чи вищого навчального закладу.

Інформатизація освіти пов'язана з широким і дедалі масовішим використанням обчислювальної техніки й інформаційних технологій у процесі навчання. Інформатизація освіти набула найбільшого поширення в усьому світі саме в останнє десятиліття – у зв'язку з доступністю для системи освіти й відносною простотою у використанні різних видів сучасної відео-, аудіотехніки і комп'ютерів.

Індивідуалізація – врахування і розвиток індивідуальних особливостей студентів у всіх формах взаємодії з ними в процесі навчання і виховання.

Безперервність означає процес постійної освіти-самоосвіти людини впродовж усієї життєдіяльності – у зв'язку з тим, що умови життя й діяльності в сучасному суспільстві швидко змінюються.

У процесі здобування освіти людина може досягати певного рівня та якості виокремлюють такі рівні освіти: початко-

ва, середня, неповна вища і вища. Кожен рівень підтверджено державним документом – свідоцтвом про закінчення початкової чи середньої школи, довідкою про прослухані курси у вищому навчальному закладі чи дипломом про вищу освіту.

Крім цього, в Україні після закінчення ВНЗ можна продовжувати здобувати освіту в магістратурі, аспірантурі й докторантурі. Відповідно, після успішного захисту магістерської, кандидатської чи докторської дисертації фахівець – і в разі стаціонарного навчання, і за умов самонавчання й самостійної науково-дослідницької роботи – одержує диплом магістра, кандидата чи доктора наук із спеціальності з класифікатора спеціальностей в Україні.

В оцінці рівня освіченості школяра, майбутнього абітурієнта, враховують елементарну або функціональну грамотність, предметну і методологічну компетентність. Під час вивчення рівня освіченості фахівця з вищою освітою оцінюють рівень освіти у сфері гуманітарних, соціально-економічних чи природничо-наукових дисциплін, блоку дисциплін загально-професійного напрямку і професійної спеціалізації. У межах багаторівневої системи навчання у ВНЗ виокремлюють рівень загальної освіти, рівень бакалаврату і магістратури.

Освічена людина – не лише та особа, яка має знання і вміння з основних сфер життєдіяльності, високий рівень розвинутих здібностей, а й людина, у якої сформований світогляд і моральні принципи, поняття і почуття мають шляхетну та піднесену спрямованість. Тобто освіченість передбачає також вихованість людини.

Однак поняття «освічена людина» – культурно-історичне, тому що в різні епохи й у різних цивілізаціях у нього вкладали різний зміст. У сучасних умовах інтенсивного процесу комунікації між усіма країнами й інтеграції світового освітнього простору формується єдине розуміння освіченої людини для всіх країн і континентів.

Вища освіта – рівень освіти, який особа здобуває у вищому навчальному закладі в результаті послідовного, системного та цілеспрямованого процесу засвоєння змісту навчання, який ґрунтується на повній загальній середній освіті й

завершується здобуттям певної кваліфікації за підсумками державної атестації.

Якість вищої освіти – сукупність властивостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти і особисті духовні та матеріальні потреби, і потреби суспільства.

Якість освіти визначають:

- ступенем відповідності цілей і результатів освіти на рівні конкретної системи освіти й на рівні окремої освітньої установи;
- відповідністю між різними параметрами в оцінці результату освіти конкретної людини (якістю знань, ступенем сформованості відповідних умінь і навичок, розвиненістю відповідних творчих та індивідуальних здібностей, властивостей особистості й ціннісних орієнтацій);
- ступенем відповідності теоретичних знань і вмінь їхньому практичному використанню в житті й професійній діяльності у розвитку потреби людини в постійному відновленні своїх знань і вмінь і безупинному вдосконалюванні їх.

Якість освіти залежить від багатьох чинників, насамперед від якостей педагогічної діяльності освітньої установи, у якій людина здобуває освіту, а також від її навчально-матеріальної бази й навчально-методичного, організаційно-управлінського, фінансово-економічного, технічного й кадрового забезпечення.

Якість вищої освіти залежить, окрім перерахованого, від ще одного важливого чинника – наукової школи, через яку пройшов студент у роки навчання у вищому навчальному закладі.

Оскільки змістово цілі конкретизовано в освітньому стандарті, то на практиці в межах конкретної системи освіти (України, Німеччини тощо) чи освітньої системи (дитячий садок, школа, вищий навчальний заклад) якість освіти визначають ступенем засвоєння освітнього стандарту; у школі –

шкільного освітнього стандарту, у ВНЗ – освітнього стандарту відповідно до профілю й обраної спеціальності.

Тип освіти. Історично типи освіти країн різних континентів мають спільні риси. Першим типом у давніх суспільствах була *міфологічна освіта*, тобто освоєння світу у формі казок, білин, міфів, пісень тощо.

Наступний тип – *схоластична освіта*, для якої характерна культура тексту і словесної природи знання про землю та небо, тренування пам'яті та волі, оволодіння грамотою й риторикою, навчанням про сутність і сенс людського існування.

Третій історичний тип освіти – *просвітницький* – виник у період появи класифікатора наук і мистецтв, у час народження світської регулярної освіти. А від початку ХХ ст. у світі спостерігаємо процес розмаїття освітніх парадигм, типів і видів освіти.

Вид або тип сучасної освіти зумовлений, насамперед, типом освітньо-виховної системи, в умовах якої людина здобуває освіту, і залежить від якості засвоєння набору видів людської діяльності, можливо й професії, які розкривають специфіку освітньої системи, а також від якості засвоєння культурних цінностей, досягнень науки і техніки. Це пов'язано з тим, що всі освітні й виховні установи концентрують основи розвинутих наукових знань і вищі зразки соціокультурної діяльності людини своєї епохи. У зв'язку з таким розумінням виокремлюють насамперед домашню, дошкільну, шкільну, спеціальну і вищу освіти.

На основі різних параметрів називають такі види освіти:

- *за типом засвоєння наукових знань* – біологічна, математична, фізична, економічна, філологічна тощо;
- *за видом провідного змісту освіти* – теоретична і прикладна, гуманітарна і природничо-наукова та ін.;
- *за видом і майстерністю засвоєння людської діяльності* – музична, художня, технічна, технологічна, педагогічна, правова, економічна, медична тощо;
- *за типом засвоєння культурних цінностей* – класична, художньо-естетична, релігійна та ін.;

- за масштабом засвоєння культурних цінностей людського суспільства – національна, європейська, міжнародна, глобальна тощо;
- за типом освітньої системи – університетська, академічна, гімназійна та ін.;
- за становою ознакою – елітна і масова;
- за типом переваги спрямованості змісту освіти – формальна й матеріальна, наукова й елементарна, гуманітарна і природно-наукова; загальна, початкова професійна і вища професійна тощо;
- за рівнем освіти – початкова, неповна середня, середня, неповна вища, вища.

Моделі системи освіти в сучасному світі. *Модель освіти як державно-відомчої організації.* У цьому контексті систему освіти державна влада розглядає як самостійний напрям у низці інших галузей. Організують її за відомчим принципом із твердим централізованим визначенням цілей, змісту освіти, номенклатури навчальних закладів і навчальних дисциплін у межах того чи іншого типу освітньої системи. Навчальні заклади однозначно підпорядковано адміністративним чи спеціальним органам, які їх контролюють.

Модель розвивальної освіти (В. Д. Давидов, В. В. Фляков та ін.) передбачає організацію освіти як особливої інфраструктури через широку кооперацію діяльності освітніх систем різного рангу, типу і рівня. Така побудова дає змогу забезпечувати й задовольняти потреби різних прошарків населення країни в освітніх послугах, швидко розв'язувати освітні завдання й забезпечувати розширення спектру освітніх послуг. Освіта також одержує реальну можливість бути потрібною і в інших сферах, без додаткових погоджень із державною владою.

Традиційна модель освіти (Ж. Мажо, Л. Кро, Ж. Крапля, Д. Равич, Ч. Фін та ін.) – модель систематичної академічної освіти як способу передавання молодому поколінню універсальних елементів культури.

Основну роль освіти традиціоналісти вбачають у тому, щоб зберігати й передавати молоді елементи культурної спа-

дщини людської цивілізації. Насамперед ідеться про різноманіття знань, умінь і навичок, ідеалів і цінностей, які сприяють індивідуальному розвитку людини і збереженню соціального ладу. Відповідно до концепції традиціоналізму, освітня система має здебільшого розв'язувати завдання формування базових знань, умінь і навичок (у межах сформованої культурно-освітньої традиції), які дають змогу індивідові перейти до самостійного засвоєння знань, цінностей та вмінь вищого рангу порівняно із засвоєними.

Раціоналістична модель освіти (П. Блум, Р. Ган'є, Б. Скінер та ін.) передбачає таку її організацію, яка насамперед забезпечує засвоєння знань, умінь, навичок і практичне пристосування молодого покоління до сучасного суспільства. У межах цієї моделі дбають про передавання-засвоєння лише тих культурних цінностей, які дають змогу молодій людині безболісно пристосовуватися до наявних суспільних структур. І будь-яку освітню програму можна перевести в «поведінковий» аспект знань, умінь і навичок, які варто опанувати учням.

В ідеології сучасної раціоналістичної моделі освіти центральне місце належить біхевіористській (від англ. – поведінка) концепції соціальної інженерії. Раціоналісти відштовхуються від порівняно пасивної ролі учнів, що, одержуючи певні знання, уміння і навички, здобувають, таким чином, адаптивний «поведінковий репертуар», необхідний для адекватного життєвлаштування відповідно до соціальних норм, вимог і запитів суспільства.

Раціоналістична модель не передбачає таких явищ, як творчість, самостійність, відповідальність, індивідуальність, природність тощо. Поведінкові цілі привносять до освітнього процесу дух обмеженого утилітаризму й нав'язують педагогові негнучкий і механічний спосіб дій. Ідеалом є точна відповідність запропонованому шаблону, діяльність педагога перетворюється на посилену підготовку учнів чи студентів (наприклад, на виконання тестів).

Феноменологічна модель освіти (А. Маслоу, А. Комбс, К. Роджерс та ін.) передбачає персональний характер навчання з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей

тих, хто навчається, дбайливе й уважне ставлення до їхніх інтересів і потреб. Його представники відкидають погляд на школу як на «освітній конвеєр».

Освіту вони розглядають як гуманістичну в тому значенні, щоб вона найбільш повно й адекватно відповідала справжній сутності людини, допомагала їй знайти те, що в ній уже закладено природою, а не «відливати» у певну форму, придуману кимсь заздалегідь, апріорі. Педагоги – прихильники цієї моделі створюють умови для самопізнання й підтримання унікального розвитку кожного учня чи студента відповідно до успадкованої ним природи, надають якнайбільше свободи вибору й умов для реалізації свого природного потенціалу і для самореалізації. Прихильники цього напрямку обстоюють право індивіда на автономію розвитку й освіти.

Неінституціональна модель освіти (П. Гудман, І. Ілліч, Ж. Гудлед, Ф. Клейн, Дж. Холт, Л. Бернар та ін.) орієнтована на організацію освіти поза соціальними інститутами, зокрема школами і ВНЗ. Це освіта на «природі», за допомогою Інтернету, в умовах «відкритих шкіл», дистантне навчання та ін.

Освітній світовий простір. Світ сьогодні об'єднаний турботою про виховання громадянина всієї планети. Інтенсивно розвивається міжнародний освітній простір, тому світове співтовариство прагне до створення глобальної стратегії освіти людини незалежно від місця її проживання й освітнього рівня. Усі країни об'єднує розуміння, що сучасна освіта має стати міжнародною; шкільна й університетська освіти набувають рис полікультурної освіти, яка розвиває здатність оцінювати явища з позиції іншої людини, різних культур, іншої соціально-економічної формації, створює полікультурне середовище.

Світовий освітній простір об'єднує національні освітні системи різного типу і рівня, що значно різняться філософськими й культурними традиціями, рівнем цілей і завдань, якісними станами. Тому варто говорити про сучасний світовий освітній простір як про єдиний організм, що формується і в кожній освітній системі якого наявні глобальні тенденції й збережено розмаїтість.

У світі виокремлюють *типи регіонів* за ознакою взаємного зближення і взаємодії освітніх систем (О. П. Ліферов).

Перший тип становлять *регіони, що є генераторами інтеграційних процесів*. Найяскравішим прикладом такого регіону може слугувати Західна Європа. Ідея єдності стала стержнем усіх освітніх реформ 1990-х рр. у західноєвропейських країнах.

До першого типу регіонів можна також зарахувати США і Канаду, але їхні інтеграційні зусилля у сфері освіти реалізуються в іншій ситуації.

У світі формується новий Азіатсько-Тихоокеанський регіон (АТР) – генератор інтеграційних процесів. До нього входять такі країни: Республіка Корея, Тайвань, Сінгапур і Гонконг, а також Малайзія, Таїланд, Філіппіни й Індонезія. Для всіх цих країн характерна стратегія підвищених вимог до якості навчання й підготовки кадрів.

До другого типу належать *регіони, що позитивно реагують на інтеграційні процеси*. Насамперед це країни Латинської Америки. І в процесі історії, і нині Латинська Америка виявляється в зоні дії інтеграційних імпульсів з боку США і Західної Європи.

До третього типу належать *регіони, які є інертними* щодо інтеграції освітніх процесів. До цієї групи входить значна частина країн Африки від Сахари до півдня (крім ПАР), низка держав Південної й Південно-Східної Азії, невеликі острівні держави басейнів Тихого й Атлантичного океанів.

До кінця ХХ ст. виокремилися регіони, у яких через деякі економічні, політичні, соціальні причини порушено послідовність освітніх та інтеграційних процесів. До таких регіонів належать арабські країни, Східна Європа і країни колишнього СРСР.

Для світового освітнього простору характерні дуже важливі тенденції, що особливо яскраво виявляються на початку ХХІ ст.

Перша тенденція – повсюдна орієнтація більшості країн на перехід від елітної освіти до загальнодоступної високоякісної освіти.

Друга тенденція полягає в поглибленні міждержавної співпраці в галузі освіти. Активність розвитку цього процесу залежить від потенціалу національної системи освіти й від рівних умов партнерства держав та окремих учасників.

Третя тенденція припускає істотне збільшення у світовій освіті гуманітарної складової загалом, а також завдяки введенню нових наукових і навчальних дисциплін, орієнтованих на людину: політології, психології, соціології, культурології, екології, ергономіки, економіки тощо.

Ще однією важливою тенденцією в розвитку світової освіти є значне поширення нововведень за умов збереження сформованих національних традицій та національної ідентичності країн і регіонів. Тому простір стає полікультурним і орієнтованим на розвиток людини й цивілізації загалом, більш відкритим до формування міжнародного освітнього середовища, наднаціональним за характером знань і долучення людини до світових цінностей.

Окрім названих тенденцій, у світовій освіті набуває сили «ринковий» і «діловий» підхід; прагнення до демократичної системи освіти, тобто доступність освіти всьому населенню країни і наступність її рівнів, надання автономності й самостійності навчальним закладам; забезпечення права на освіту всім охочим (можливість і рівні шанси для кожної людини здобути освіту в навчальному закладі будь-якого типу, незалежно від національної й расової належності); підвищений інтерес до обдарованих дітей і молоді, до особливостей розкриття й розвитку їхніх здібностей у процесі освіти; пошук додаткових ресурсів для освіти дітей із відхиленнями в розвитку, дітей-інвалідів.

ЮНЕСКО здійснює організаційне регулювання процесу розвитку світового освітнього простору. Ця організація розробляє для всіх країн міжнародно-правові акти і глобального, і регіонального характеру.

Активно сприяючи розвиткові інтеграційних процесів у сфері освіти, нормотворча діяльність ЮНЕСКО орієнтована на:

- створення умов для розширення співпраці народів у сфері освіти, науки й культури;

- забезпечення загальної поваги до законності й прав людини;
- залучення більшої кількості країн до процесу підготовки правових основ для міжнародної інтеграції у сфері освіти;
- дослідження стану освіти у світі, зокрема в регіонах і країнах;
- прогнозування найефективніших шляхів розвитку й інтеграції;
- пропаганду прийнятих конвенцій і рекомендацій;
- збирання й систематизацію звітів держав про стан освіти щороку.

У світі сформувалося кілька освітніх моделей.

Американська модель: молодша середня школа – середня школа – старша середня школа – коледж дворічний – коледж чотирирічний у структурі університету, далі магістратура, аспірантура.

Французька модель: єдиний коледж – технологічний, професійний і загальноосвітній ліцей-університет, магістратура, аспірантура.

Німецька модель: загальна школа – реальне училище, гімназія, основна школа-інститут, університет, аспірантура.

Англійська модель: об'єднана школа – граматична і сучасна коледж-школа – університет, магістратура, аспірантура.

Українська модель: загальноосвітня школа – повна середня школа – ліцей, коледж – інститут, університет, академія – аспірантура – докторантура.

У процесі освіти людина освоює матеріальні й духовні культурні цінності. Як відомо, мова є способом пізнання навколишнього світу і засобом комунікації. Одночасно вона є також оберегом, показником духовної культури, яку передають від покоління до покоління. Не випадково рівень культури епохи (і окремої людини) визначають за ставленням до мови. Тому одна з місій освіти в тому, щоб сформувати в молодого покоління відповідальне ставлення до рідної мови, до збереження і збагачення історичних, наукових і культурних цінностей.

Культура й освіта залишаються в центрі уваги всього світового співтовариства. Вони є провідними чинниками суспільного прогресу й розвитку цивілізації.

Взаємодію культури й освіти можна розглядати в різних аспектах:

- на рівні соціуму, в історичному контексті;
- на рівні конкретних соціальних інститутів чи сфери середовища розвитку людини;
- на рівні навчальних дисциплін.

Освіту людини й освітню систему розглядають лише в конкретному соціокультурному контексті, у зв'язку з багатогранністю їхніх відносин.

Освіта виконує соціокультурні функції:

- соціалізації особистості та спадкоємності поколінь;
- спілкування й долучення до світових цінностей, досягнень науки і техніки;
- розвитку й становлення людини як особистості, суб'єкта й індивідуальності;
- формування духовності людини та її світогляду, ціннісних орієнтацій і моральних принципів.

З позиції практики важливо знати специфіку всієї системи освіти на рівні країни, конкретного регіону й окремої освітньої установи. Ця специфіка виявляється в моделях освіти, в освітніх цілях, змісті освіти, формах, видах і якості здобування освіти.

Упродовж ХХ – початку ХХІ ст. у світовій практиці тривають інтенсивні експерименти з пошуку нових шляхів розвитку школи і ВНЗ. Як наслідок, є величезне розмаїття типів шкіл. У системі вищої освіти формується багаторівнева система, до якої входять навчальні заклади вищої професійної й післядипломної освіти. У світі відомі різні моделі освіти. Пошук нових моделей триває, і цей процес безперервний. Ефективність певної моделі освіти підтверджує практика.

Освіта в сучасній Україні. У сучасній Україні система освіти безперервно розвивається, і для неї характерне постійне відновлення й саморозвиток. Особливо могутній інноваційний процес охопив українську систему освіти в 1980 –

1990-ті рр. Замість колишньої єдиної й однакової школи з'явилися гімназії, ліцеї, коледжі, школи різних профілів і напрямів. Відкрито міжнародні школи й університети, приватні школи і вищі навчальні заклади. Замість інститутів і спеціалізованих вищих училищ (військових, цивільної авіації, мистецтва) основні вищі навчальні заклади тепер здебільшого університети й академії.

Середня освіта в Україні впродовж різних історичних епох і в ХХ ст. зокрема не мала постійного терміну і коливалася від 9-річної (1940 – 1950), 10-річної (1950 – 1967, 1970 – 1991), 11-річної до 12-річної. За кордоном також змінюються терміни здобування повної середньої освіти, і в різних країнах вони неоднакові. Середня освіта є обов'язковою для того, щоб продовжити здобувати освіту у вищому навчальному закладі.

Початковий рівень вищої освіти в Україні, як і в багатьох інших країнах, можна здобути у спеціалізованому коледжі. Повну вищу освіту людина здобуває тільки після успішного закінчення вищого навчального закладу. За законом «Про освіту», до вищих навчальних закладів в Україні зараховують інститут, академію й університет.

Для реформування системи вищої освіти в Україні характерний пошук оптимальної відповідності між сформованими традиціями в українській вищій школі й новими віяннями, пов'язаними зі вступом у світовий освітній простір. На цьому шляху спостерігаємо кілька тенденцій.

Перша пов'язана з розвитком багаторівневої системи в багатьох університетах України. Переваги цієї системи в тому, що багаторівнева система організації вищої освіти забезпечує ширшу мобільність щодо темпів навчання й вибору майбутньої спеціальності. Вона формує здатність у випускника освоювати на базі отриманої університетської освіти нові спеціальності.

Друга тенденція – значне збагачення вищих навчальних закладів сучасними інформаційними технологіями, широкое підключення до мережі «Інтернет» та інтенсивний розвиток дистанційних форм навчання студентів.

Третя тенденція – університизація вищої освіти в Україні й процес інтеграції всіх вищих навчальних закладів з

провідними у країні й у світі університетами, що зумовлює появу університетських комплексів.

Четверта тенденція полягає в переведенні вищої школи України на самофінансування. *П'ята тенденція* – відновлення вищої професійної освіти з урахуванням світових стандартів. Тому спостерігаємо перехід українських ВНЗ в режим дослідницько-експериментальної роботи з апробації нових навчальних планів, освітніх стандартів, нових освітніх технологій і структур управління.

Освіта – це наука і мистецтво озброїти людей різного віку знаннями про труднощі і проблеми, з якими їм, імовірно, доведеться зіткнутися, та засобами подолання труднощів і розв'язання проблем. Вищого рівня професійної освіти – творчої майстерності – неможливо досягти без загальної гуманітарної освіти і без інноваційних підходів до розв'язання будь-яких проблем (соціально-економічних, виробничо-технологічних, економічних та ін.). Орієнтація на ці стратегічні напрями прийнятна, але консерватизм, властивий вищій школі, перешкоджає рухові вперед.

Головна мета інноваційної освіти – збереження і розвиток творчого потенціалу людини. Проте сьогодні недостатньо творчості та проектування. Освіту потрібно сприйняти як загальнолюдську цінність. Для цього насамперед необхідно зробити так, щоб вона розвивала гармонійне мислення, побудоване на поєднанні внутрішньої свободи особистості та її соціальної відповідальності, а також терпимості до інакомислення.

Сьогодні мисляча людина зобов'язана спостерігати, аналізувати, вносити пропозиції, відповідати за ухвалені рішення й уміти долати конфлікти й суперечності. А для цього вона повинна мати культуру, багатокритерійну установку розв'язання завдань, а також розуміти, що ніхто не може претендувати на істину в останній інстанції і жодну теорію не можна вважати універсальною і вічною.

Отже, *головний принцип* інноваційної освіти полягає в тому, що вона скерована на формування світогляду, ґрунтованого на багатокритерійності рішень, терпимості до інакомислення й відповідальності за свої дії.

Принцип розвитку — розвиток міждисциплінарних зв'язків, формування системи узагальнених понять — передбачає таку організацію інформаційного простору знань, яка дозволила б науці уникнути роздроблення й вузької спеціалізації.

І ще один принцип — *принцип поліхроматичності мислення*, або «бінокулярності інтелектуальної діяльності». Цільове призначення цього принципу подібне до призначення бінокулярного зору.

Аналіз процесів реформування освітніх систем у розвинених країнах засвідчує, що всі вони зумовлені необхідністю формулювати нову парадигму освіти. У зв'язку з інтеграційними процесами, створенням світового освітнього простору така парадигма у своїй основі має бути актуальною і в загальних рисах спільною для всього світу.

У межах ЮНЕСКО 1992 р. створено Міжнародну комісію з освіти ХХІ ст. на чолі з Жаком Делором і Всесвітню комісію з культури і розвитку на чолі з Пересом де Куельярром. Цим комісіям доручили підготувати й опублікувати до 1995 р. доповіді, які мали допомогти країнам у розробленні розрахованої на ХХІ ст. політики в галузях науки, освіти та культури. Це пов'язано з тим, що розв'язати сучасні загальнолюдські проблеми самотужки не спроможна жодна країна, хоч би яку потужну економіку вона мала. Щоб виконати такі завдання, потрібно поєднати економічні, інтелектуальні й духовні можливості усього світового товариства.

Реалізація цих підходів вимагає розроблення нової освітньої *парадигми*, спрямованої насамперед на розвиток духовності та творчої сутності людини. Головним завданням освітньої практики є не лише вивчення законів природи й суспільства, а й діяльнісне оволодіння гуманістичною методологією творчого перетворення світу, гармонізації відносин у системі «людина — природа — суспільство».

Термін «*парадигма*» (від грец. — приклад, взірець) означає теорію або модель порушення проблеми, яку певне наукове співтовариство прийняло за зразок розв'язання дослідницьких завдань. Принципи загальноприйнятої парадигми — методологічна основа єдності певного наукового товари-

ства (школи, напряму), що значно полегшує їхню професійну комунікацію.

У праці С. Подмазіна «Особистісно орієнтована освіта» поняття «парадигма» тлумачать так: «Парадигма являє собою модель, що використовується для розв'язання не лише дослідницьких, а й практичних завдань у певній галузі діяльності. Потреба в новій парадигмі виникає у зв'язку з переходом до нових типів мислення і нових способів перетворення дійсності».

Нова парадигма як пріоритетне завдання освіти (загальної, середньої та вищої) передбачає орієнтацію на інтереси особистості, адекватні сучасним тенденціям суспільного розвитку.

Освіту можна вважати спрямованою на інтереси особистості, якщо через неї можна розв'язувати такі завдання:

- гармонізувати стосунки людини з природою через засвоєння сучасної наукової картини світу;
- стимулювати інтелектуальний розвиток і збагачення мислення, творчість через засвоєння сучасних методів і засобів наукового пізнання;
- керуючись тим, що людина живе в суспільстві, домогтися її успішної соціалізації через занурення в наявну культуру, зокрема й техногенну, у комп'ютеризоване середовище;
- враховуючи, що сучасна людина живе в умовах насиченого активного інформаційного середовища, навчити її жити в його потоці, створити умови для безперервної освіти;
- зважаючи на інтегративні тенденції розвитку науки й техніки та потребу в новому рівні наукової грамотності, створити умови для здобуття широкої базової освіти, яка дасть змогу доволі швидко переходити до суміжних галузей професійної діяльності.

Нова освітня парадигма передбачає стосовно вищої освіти також набуття компетентності, ерудиції, формування творчості, культури особистості. У цьому її головна відмінність

від старої парадигми, що загалом була спрямована на навчання (її гаслами були: знання, вміння, навички і виховання).

Пошук шляхів запровадження нової парадигми і відповідних нових моделей освіти не обмежують збільшенням обсягів змісту навчальних дисциплін або термінів навчання. Йдеться про досягнення принципово інших цілей освіти, які ніколи раніше не формулювали і які полягають у досягненні нових, вищих рівнів освіченості кожної особистості та суспільства загалом.

Національна доктрина розвитку освіти в Україні (затверджена Указом Президента України 17 квітня 2002 р., № 327/2002) — державний документ, який визначає систему концептуальних ідей і поглядів на стратегію та головні напрями розвитку освіти у першій чверті XXI ст.

Мета державної політики в галузі освіти полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, виховання покоління людей, які будуть ефективно працювати і навчатися впродовж життя, зберігати й примножувати цінності національної культури і громадянського суспільства, розвивати й зміцнювати незалежну, демократичну та правову державу як невід’ємну складову європейської та світової спільноти.

Пріоритетні напрями державної політики в галузі освіти:

- її особистісна орієнтація;
- формування національних і загальнолюдських цінностей;
- створення для громадян рівних можливостей для здобування освіти;
- постійне підвищення якості, оновлення змісту та форм організації навчально-виховного процесу;
- розвиток системи безперервної освіти та навчання впродовж життя;
- пропаганда здорового способу життя;
- розширення україномовного освітнього простору;
- забезпечення освітніх потреб національних меншин;

- забезпечення економічних і освітніх гарантій для професійної самореалізації педагогічних, науково-педагогічних працівників, підвищення їх соціального статусу;
- запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій;
- створення індустрії сучасних засобів навчання й виховання, повне забезпечення ними навчальних закладів;
- створення ринку освітніх послуг та його науково-методичне забезпечення;
- інтеграція української освіти у європейський та світовий освітній простір.

У Національній доктрині розкрито обов'язок держави щодо забезпечення основних напрямів діяльності освітніх установ, наголошено на національному характері освіти і виховання, рівних можливостях для здобуття якісної освіти, накреслено шляхи забезпечення безперервності освіти, навчання впродовж життя, підкреслено необхідність застосування інформаційних технологій в освіті. Чітко сформульовано вимоги до сучасного управління освітою, до економіки освіти, вказано на необхідність поєднання освіти і науки, підготовки педагогічних і науково-педагогічних кадрів, які були б спроможні забезпечувати соціальні гарантії учасникам навчального процесу. У доктрині визначено стратегічні завдання освітньої галузі у сфері міжнародної співпраці.

В останньому розділі Національної доктрини прогнозують очікувані результати: «Реалізація Національної доктрини забезпечить перехід до нового типу гуманістично-інноваційної освіти, що сприятиме істотному зростанню інтелектуального, культурного, духовно-морального потенціалу особистості та суспільства. В результаті цього відбудуться потужні позитивні зміни у системі матеріального виробництва та духовного відродження, в структурі політичних відносин, побуті й культурі».

Зростуть самостійність і самодостатність особистості, її творча активність, що зміцнить демократичні основи громадянського суспільства і прискорить його розвиток.

Активізуються процеси національної самоідентифікації особистості, підвищиться її громадянський авторитет, а також статус громадянина України у міжнародному соціокультурному середовищі».

На основі цих засад розроблено підвалини концепції вищої освіти:

- відповідність суспільним потребам, що змінюються;
- перехід від жорстких, уніфікованих схем до багатоманітності форм власності, джерел фінансування навчання та наукових досліджень, організаційних структур;
- багатоваріативність навчально-методичної роботи: самостійне визначення вищими навчальними закладами форм і методів навчального процесу, впровадження прогресивних педагогічних технологій та різних форм контролю знань студентів, використання пришвидшеного навчання за індивідуальними навчальними планами;
- демократизація управління вищою освітою: розширення прав і повноважень вищих навчальних закладів, удосконалення їх структури, розроблення правил та проведення прийому студентів, вирішення кадрових питань, організація виробничої та комерційної діяльності, міжнародна співпраця;
- єдність системи вищої освіти: поєднання демократизації управління з єдиними державними вимогами, із впровадженням єдиних освітніх стандартів з єдиними критеріями оцінки діяльності вищих навчальних закладів та визначення їхнього статусу;
- інтеграція освіти й науки, активізація наукових підрозділів, співпраця з НАН України та галузевими академіями наук;
- удосконалення формування контингенту студентів. Пошук, підтримання та стимулювання розвитку об-

дарованих дітей, підлітків, юнацтва, диференційоване навчання обдарованих студентів;

- формування механізму розподілу та соціального захисту випускників, розроблення відповідної нормативної бази, зокрема відповідальності сторін за невиконання своїх обов'язків;
- посилення виховної роботи, розроблення концепції виховання студентської молоді; суворе дотримання закону про світський характер державної освіти;
- подальша інтеграція української вищої школи та науки до європейського та світового освітнього і наукового простору, співпраця з міжнародними, регіональними та національними фондами, налагодження взаємовигідних зв'язків із закордонними партнерами, заохочення закордонних інвесторів до участі в розвитку вищої освіти та науки в Україні.

Зазначені концептуальні положення документально відображено в Законі України «Про освіту», Національній доктрині розвитку освіти в Україні, Законі України «Про вищу освіту», нормативних документах Міністерства освіти і науки України.

Контрольні запитання та завдання:

Сформулюйте визначення поняття «освіта».

Розкрийте сутність освіти як процесу.

Які основні елементи освіти? Охарактеризуйте їх.

Які способи конструювання і структурування освіти ви знаєте?

У яких напрямках розвивається освіта в сучасному світі?

Як визначають якість освіти?

Охарактеризуйте моделі освіти в сучасному світі.

Які якості характерні для категорії «освіта» як системи?

Назвіть основні цілі освітньої системи.

Опишіть способи конструювання та структурування змісту освіти.

Назвіть основні способи здобування освіти.

Яку цільову функцію передбачають освітні стандарти?

Поясніть основні тенденції розвитку освіти в Україні.

Назвіть пріоритетні напрями державної політики в галузі освіти.

Прокоментуйте процесуальний аспект освіти.

Що є рушійною силою освіти?

Чим відрізняється загальна освіта від професійної?

Поясніть суть терміна «системно-діяльнісний підхід» і як його враховують під час проектування змісту загально-професійних дисциплін?

Прокоментуйте структурну схему. Які зв'язки, взаємозалежності її елементів вам вдалося виявити?

Що означають поняття «еволюційний розвиток освіти» та «інноваційна здатність» суспільства в аспекті освіти?

Охарактеризуйте поняття «освітній простір».

Які типи регіонів взаємодії освітніх систем виокремлюють у світі?

Які тенденції світового освітнього простору?

На що орієнтована нормативна діяльність ЮНЕСКО у сфері освіти?

Які освітні моделі сформувалися у світі на цей час?

Охарактеризуйте освітній простір України.

1.7. Болонський процес і освіта в Україні

Процес об'єднання Європи та його поширення на Схід супроводжується формуванням спільного освітянського та наукового простору. Цей процес дістав назву Болонського від назви університету в італійському місті Болонья (Італія), де започатковано цю ініціативу.

Болонська декларація 1999 р. та інші документи Болонського процесу започаткували серію реформ, необхідних для гармонізації архітектури системи європейської вищої освіти, збільшення сумісності, порівнянності та конкурентоспроможності європейської вищої освіти, а також підвищення її привабливості і для громадян країн Європи, і для громадян та дослідників інших країн.

Головна мета цього процесу — консолідація зусиль наукової й освітянської громадськості й урядів країн Європи не лише для істотного підвищення конкурентоспроможності

європейської системи науки та вищої освіти у світовому вимірі, а й для підвищення її ролі в суспільних демократичних перетвореннях.

Болонський процес — система заходів європейських державних установ (рівня міністерств освіти), університетів, міждержавних і громадських організацій, пов'язаних із вищою освітою, спрямована на структурне реформування національних систем вищої освіти країн Європи, зміни освітніх програм і потрібних інституційних перетворень з метою створення до 2010 р. європейського наукового й освітянського простору задля підвищення спроможності випускників вищих навчальних закладів до працевлаштування, поліпшення мобільності громадян на європейському ринку праці, підвищення конкурентоспроможності європейської вищої школи.

Нині Болонський процес — це 45 країн-учасниць, тисячі вищих навчальних закладів, студентство яких прагне інтегруватися.

Як засвідчує аналіз інтеграційних процесів вищої школи у Європі, формування ідей її європеїзації почалося майже півстоліття тому, задовго до червня 1999 р. Болонська декларація з'явилася в результаті узагальнення, цілеспрямованого колективного осмислення об'єктивних соціально-економічних і політичних процесів та їхньої взаємодії з освітніми системами. Оскільки знання, наука і навчання є не лише загальнолюдськими потребами, а й результатом зусиль багатьох людей і країн, їхні досягнення і здобутки мають бути загальнолюдським надбанням, вони не можуть бути ізольованими, замкненими ні за своєю природою, ні за сутністю.

Стислий історичний екскурс доводить, що Болонський процес не виник раптово. Процес зближення систем вищої освіти розпочався з 1950-х — початку 1960-х рр. У 1957 р. підписано Римський договір, за яким діяльність ЄС у галузі освітньої політики обмежувалася заохоченням співпраці між державами-членами без втручання у зміст навчального процесу й організацію освітніх систем окремих країн, поважаючи їхню культуру та мовну різноманітність. Водночас актуалізовано питання щодо порівняння освітніх систем із метою стандартизації документів про рівень їхньої освіти.

Подією планетарного масштабу наприкінці другої декади вересня 1988 р. стало святкування 900-річчя найдавнішого у Європі Болонського університету. Заснований 1088 р. з назвою Європейський університет, заклад відігравав надзвичайно важливу роль у розвитку науки та культури всього світу, залишаючись вірним своїй, справді європейській, сутності, стимулюючи розвиток інтеграційних процесів європеїзації освіти у XXI ст. На свято приїхали ректори понад 300 університетів Європи (і не лише Європи), найвідоміші та найвпливовіші релігійні, громадські та політичні діячі, діячі культури й освіти з багатьох країн. Серед присутніх були: Папа Римський Іван Павло II, мати Тереза, Далай-лама та багато інших відомих особистостей.

До цієї події експерти підготували й узгодили історичний документ, який 18 вересня урочисто підписали присутні на святкуванні ректори європейських університетів. Його назвали *Великою хартією університетів*. У хартії проголошено фундаментальні засади про призначення університетів як центрів культури, знань і досліджень.

Хартія ще раз підтвердила головні цінності, права й обов'язки університету як провідного інтелектуального центру суспільства. Адже якщо університет посвячує себе визначенню й поширенню найважливіших цінностей і знань, надає суспільству інтелектуальні орієнтири, він вимагає автономію й академічну волю, можливості досліджувати й пояснювати межі присутності людини в природі й суспільстві. Поняття автономії й академічної волі, однак, змінювалися впродовж століть, пристосовуючись до обставин, щоб зберегти для університету можливість діяти та шукати істину. Змінюються ці поняття й сьогодні.

Наприкінці 1992 р. прийнято рішення про розроблення спільної конвенції під егідою Ради Європи та ЮНЕСКО, метою якої було визнання кваліфікацій, навчальних курсів, дипломів і ступенів вищої освіти. Конвенцію підписали 1997 р. в Лісабоні. У середовищі політиків і наукової громадськості зростало розуміння, що необхідно встановити якісно нові зв'язки у Європі для розвитку та зміцнення її інтелектуального, соціального й науково-технологічного

потенціалу. «Європа знань» нині широко визнана як незамінний чинник соціального та гуманітарного розвитку, а також як необхідний компонент об'єднання й збагачення європейської людності.

1998 р. в Парижі міністри освіти Франції, Німеччини, Італії та Великобританії прийняли Спільну декларацію «Про гармонізацію архітектури системи вищої освіти в Європі», яка отримала назву «Сорбоннської».

Болонському процесу передувала діяльність Європейської комісії, Ради Європи та ЮНЕСКО, низки європейських університетів, а також європейської мережі інформаційних центрів.

Підписання 1999 р. Болонської декларації «Про європейський простір вищої освіти» є ще одним свідченням того, що зміни в освіті – не раптове відкриття, а радше результат поступового усвідомлення взаємодії процесів європейської економічної та політичної інтеграції, результат розвитку ідей та інновацій у галузі освіти, які передували Болонській декларації та стали її основою. У Болонській декларації конкретизовано основні напрями зусиль європейських університетів із урахуванням досвіду та відповідно до цивілізаційного процесу початку ХХІ ст.

У травні 2005 р. в м. Бергені на четвертій зустрічі європейських міністрів, що відповідають за вищу освіту, Україна офіційно приєдналася до Болонського процесу.

Болонські реформи — процес пришвидшення гармонізації національних освітніх систем і їх поступової цілеспрямованої конвергенції. Зближення систем вищої освіти європейських країн не означає їх стандартизації й уніфікації. Йдеться про «впорядковану» різноманітність. Визначено механізми для досягнення цієї мети:

- прийняття системи зрозумілих і порівнюваних наукових ступенів;
- прийняття системи освіти, яка початково базується на двох циклах навчання (бакалавр — магістр);
- заснування системи кредитів (ECTS);
- спрощення процедури визнання кваліфікацій, що сприятиме працевлаштуванню випускників і студен-

тів на європейському ринку праці (використання додатку до диплома);

- розвиток європейського співробітництва щодо контролю за якістю освіти;
- навчання впродовж усього життя;
- створення умов для мобільності на європейському ринку праці й освітніх послуг;
- розвиток привабливості європейського простору вищої освіти, перетворення Європи на найбільш конкурентоспроможний і розвинутий освітній простір у світі. Вважають, що введення загальноєвропейської системи гарантії якості освіти, кредитної системи накопичення, легкодоступних кваліфікацій тощо сприятиме підвищенню інтересу до вищої освіти європейських та інших громадян;
- установа тісніших зв'язків між європейським простором вищої освіти та європейським простором досліджень;
- головний обов'язок університетів та урядів країн Європи — вжити всіх необхідних заходів для забезпечення студентів відповідними до загальних вимог кваліфікаціями.

Болонський процес сприяє «європеїзації» та «інтернаціоналізації» національних систем вищої освіти, формуванню справжнього «спільного освітянського простору» через модернізацію навчальних планів, міжінституційну співпрацю, розвиток схем мобільності, спільні програми навчання, практичну підготовку та впровадження наукових досліджень, прийняття системи легкозрозумілих і зіставних ступенів, зокрема через упровадження додатку до диплома для забезпечення можливості працевлаштування європейців і підвищення міжнародної привабливості європейської системи вищої освіти.

Одним із важливих положень Болонського процесу є орієнтація вищих навчальних закладів на остаточний результат: знання й уміння випускників мають знаходити і теоретичне, і практичне застосування задля користі всієї Європи.

Усі академічні ступені та інші кваліфікації повинні мати попит на європейському ринку праці, а професійне визнання кваліфікацій необхідно спростити. Уніфікації визнання кваліфікацій сприятиме використання додатка до диплома, рекомендованого ЮНЕСКО.

Головна вимога Болонської декларації – запровадження Європейської кредитно-трансферної й акумулюючої системи (ECTS).

Кредитно-модульна система організації навчального процесу. Для сучасного стану розвитку національної вищої освіти характерні модернізація і реформування, спрямовані на приєднання до Болонського процесу з метою входу в європейський освітній і науковий простір.

Болонський процес – це здійснення структурного реформування вищої освіти, зміна освітніх програм, форм і методів навчання, контролю й оцінювання навчальних досягнень студента для підвищення якості освіти, спроможності випускників вищих навчальних закладів працевлаштуватися на європейському ринку праці.

Болонський процес – добровільний, полісуб'єктний, поліваріантний, відкритий, поступовий і гнучкий. Він ґрунтується на цінностях європейської освіти і культури й не нівелює національних особливостей освітньої системи України. Його мета – прийняття зручних і зрозумілих градацій дипломів, ступенів і кваліфікацій, введення двоступеневої структури освіти (бакалавр-магістр), використання єдиної системи кредитних одиниць (ECTS – Європейської кредитно-трансферної та акумулюючої системи) і додатків до дипломів, розроблення, підтримання і розвиток європейських стандартів якості освіти, усунення наявних перепон для підвищення мобільності студентів, викладачів, науковців.

Болонська декларація висуває завдання домогтися, щоб учені ступені відповідали європейському ринку праці, а отже, були свідоцтвом кваліфікації під час працевлаштування в галузі, за якою здобуто освіту.

Класифікація ступенів та кваліфікацій має важливе значення, тому що їх надання свідчить про важливі перехідні

рубежі від системи освіти до ринку праці в межах конкретної країни. Підписання Україною Болонської конвенції передбачає впровадження в практику роботи вищих навчальних закладів кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

Мета впровадження кредитно-модульної системи:

- досягнення відповідності стандартам європейської системи освіти, яка відштовхується від знань, умінь і навичок, що є надбанням випускника;
- затребування українських освітянських кваліфікацій європейським ринком праці;
- затвердження загальноприйнятої та порівняльної системи освітньо-кваліфікаційних ступенів;
- упровадження стандартизованого додатка до диплома, модель якого розроблено Європейською системою і який містить докладну інформацію про результати навчання випускника;
- стимулювання викладачів і студентів вищих навчальних закладів до вдосконалення системи об'єктивної оцінки якості знань;
- забезпечення прозорості системи вищої освіти та академічного професійного визнання кваліфікацій (дипломів, ступенів, посвідчень та ін.).

Кредитно-модульна система як невід'ємний атрибут Болонської декларації має дві основні функції.

Перша – сприяння мобільності студентів і викладачів та спрощення переходу з одного університету до іншого.

Друга – акумулююча, чітке визначення обсягів проведеної студентом роботи з урахуванням усіх видів навчальної та наукової діяльності. Сума кредитів засвідчує, на що здатний студент, який навчається за тією чи іншою програмою.

Однак для студента – майбутнього фахівця – важливо не лише осмислити й засвоїти інформацію, а й оволодіти способами її **практичного застосування і прийняття рішень**. За таких умов зменшується частка прямого, ззовні заданого інформування, і розширюється застосування інтерактивних форм і методів роботи студентів під керівництвом

викладача (тьютора) та повноцінної самостійної роботи в лабораторіях, читальних залах, на об'єктах майбутньої професійної діяльності, що особливо важливо для системи дистанційного навчання.

Щоб окреслити термін «тьюторське заняття», пояснимо слово «тьютор», тлумачення якого подано в педагогічному словнику. Тьютор (з англ. tutor – спостерігаю, піклуюся) – педагог-наставник, якого призначають з числа досвідчених викладачів; у навчальний час ці педагоги викладають предмет за своєю спеціальністю, після занять ведуть виховну роботу з 5 – 10 або 15 студентами. Під їхнім керівництвом студенти самостійно працюють над певними темами.

Особливо широко «тьюторіальну систему» застосовують в англійських педагогічних коледжах, а також в Оксфордському й Кембриджському університетах, де вона виникла ще в XIV ст.

Тьюторське заняття – такий вид організації навчальної діяльності студентів, у якому процес учіння побудовано в основному на самостійній роботі студентів, а процес викладання полягає у здійсненні контролю за рівнем виконаних завдань, а також у наданні проміжної консультативної допомоги.

Ефективність тьюторських занять у тому, що вони містять різні види навчальної роботи: письмове опитування, дискусію за змістом опрацьованих джерел, аналіз ситуацій, розв'язок педагогічних задач, ділові ігри тощо.

Упровадження кредитно-модульної системи навчання передбачає реорганізацію традиційної схеми «навчальний семестр – навчальний рік – навчальний курс», раціональний поділ навчального матеріалу дисципліни на модулі й перевірку якості засвоєння теоретичного і практичного матеріалу кожного модуля, використання ширшої шкали оцінювання знань, вирішальний вплив суми балів, одержаних упродовж семестру, на підсумкову оцінку.

Кредитно-модульна організація навчання за своєю суттю є гуманістичною. Вона базується на засадах суб'єктно-суб'єктної, толерантної, партнерської педагогіки. Траєкторію свого навчання, індивідуальну програму своєї освіти визначає студент з допомогою викладача-тьютора (опікуна). Навчання

має рівномірно розподілений, рівномірно напружений характер упродовж усього терміну перебування студента у вищому навчальному закладі. І найголовніше, ця система гарантує високу якість підготовки, а значить, убезпечує студента від професійної непридатності після завершення навчання.

Модернізація навчального процесу в руслі вимог Болонської декларації передбачає значне збільшення обсягів самостійної роботи студента (до 50 – 60 %), індивідуалізацію навчання, що, відповідно, потребує належного науково-методичного забезпечення навчального процесу, відповідної матеріальної бази, поліпшення фінансово-побутового стану студента.

Усі ці зміни вимагають від науково-педагогічних працівників ВНЗ ґрунтовних знань, умінь і компетентності в організації своєї діяльності на новій методичній і технологічній базі – кредитно-модульній трансферній накопичувальній системі навчання (ECTS).

А. В. Фурман вважає, що суть модульного навчання в тому, що студент більш самостійно або повністю самостійно може працювати із запропонованою йому індивідуальною навчальною програмою, яка містить цільовий план дій, банк інформації і методичне керівництво з досягнення висунутих дидактичних цілей. Функції педагога можуть коливатися від *інформаційно-контролюючої до консультативно-координуючої*.

Взаємодія педагога та студента в навчальному процесі відбувається на принципово новій основі: за допомогою модулів ті, хто навчається, усвідомлено й самостійно досягають певного рівня попередньої підготовленості. Успішність модульного навчання залежить від дотримання паритетних взаємин між педагогом і студентами.

Модульне навчання сприяє комплексному підходу до розгляду та розв'язання таких завдань:

- формування змісту навчання, здатного гнучко реагувати на конкретні умови навчання, потреби практики;
- стимулювання самостійності та відповідальності студентів;

- реалізація творчого потенціалу педагога, звільнення його від рутинних обов'язків;
- забезпечення індивідуалізації навчання щодо темпу, рівня допомоги та диференціації змісту навчання;
- здійснення якісного процесу навчання, унаслідок якого досконало оволодівають знаннями, навичками та вміннями всі студенти або переважна їх більшість.

Модуль (лат. *modulus* – міра): 1) назва, яку дають якось особливо важливому коефіцієнту чи величині; 2) система логарифмів; 3) уніфікований вузол радіоелектронної апаратури; 4) умовна одиниця в архітектурі та будівництві (зазвичай, розмір одного з елементів будівлі); 5) відокремлювана, відносно самостійна частина якоїсь системи, організації, пристрою тощо.

На думку А. М. Алексюка, «модуль – це відносно самостійна частина навчального процесу, яка містить насамперед одне або кілька близьких за змістом і фундаментальних за значенням понять, законів, принципів».

Автори давали різні визначення дидактичного модуля. Отже, *дидактичний модуль* – це:

- одиниця змісту навчання, створена й дидактично опрацьована для досягнення певного рівня знань, умінь і навичок, в якій наявні засоби контролю на вході і виході;
- навчальний пакет (концептуальна одиниця навчального матеріалу); засіб навчання (оскільки в ньому закладено зміст навчання, наочність тощо); метод навчання (передбачає певну систему дій під час вивчення матеріалу);
- логічна і допустима частина роботи в межах теоретичного виробничого навчання, професії або сфери трудової діяльності з чітко окресленими початком та завершенням, що її, як правило, не ділять на менші частини;

- логічно завершена частина теоретичних і практичних знань з навчальної дисципліни, адаптована до індивідуальних особливостей тих, хто вчиться.

У педагогіці *модуль* – функціональний вузол навчально-виховного процесу, довершений блок дидактично адаптованої інформації. Навчальний модуль – цілісна функціональна одиниця, що оптимізує психосоціальний розвиток того, хто вчиться, і того, хто навчає. Отже, навчальний модуль – змістовий модуль, сконструйований особливим чином. Він набуває процесуально-функціонального втілення у наперед спроектованому модулі.

Кредитно-модульна система організації навчального процесу – модель організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів).

Кредит (лат. credit – він вірить) – числова міра повного навчального навантаження студента з конкретної дисципліни, яка становить 36 годин роботи студента самостійно і під керівництвом науково-педагогічного працівника. Вона спонукає студентів до вільного вибору навчальних дисциплін та якісного їх засвоєння і є одним з критеріїв порівняння навчальних систем вищих навчальних закладів. Час, наданий для підсумкового контролю, не входить у кредит.

Заліковий кредит є одиницею виміру навчального навантаження, необхідного для засвоєння змістових модулів або блоку змістових модулів. Він становить кілька кредитів.

Змістовий модуль – система навчальних елементів, поєднана за ознакою відповідності певному навчальному об'єктові (частина залікового контролю).

Впровадження КМСОНП (кредитно-модульної системи організації навчального процесу) сприятиме розв'язанню важливих завдань вищої освіти:

- адаптація ідей ECTS (Європейська кредитно-трансферна накопичувальна система) до системи вищої освіти України з метою забезпечити мобільність студентів у процесі навчання та гнучкість підготовки фахівців з огляду на швидкозмінні вимоги національного та міжнародного ринків праці;

- забезпечення студентам можливості навчатися за індивідуальною інваріантною частиною освітньо-професійної програми, сформованої за вимогами замовників та побажаннями студентів, що сприятиме їх саморозвитку та підготовці до життя у вільному демократичному суспільстві;
- стимулювання учасників навчального процесу з метою досягнення високої якості вищої освіти;
- унормування порядку надання студенту можливості отримати професійні кваліфікації відповідно до ринку праці.

Для впровадження КМСОНП слід дотримуватися певних **принципів**. Розглянемо їх.

Принцип порівняльної трудомісткості кредитів, суть якого – у досягненні кожним студентом встановлених ECTS норм, що забезпечують академічну мобільність студентів, державне й міжнародне визнання результатів освіти на конкретних етапах виконання індивідуального навчального плану.

Принцип кредитності полягає в декомпозиції змісту освіти й навчання на відносно єдині та самостійні за навчальним навантаженням студентів частини, які забезпечують:

- на рівні індивідуального навчального плану – набір (акумуляція) заданої трудомісткості кількості кредитів, які відповідають розрахунковій нормі виконання навчального навантаження в умовах кредитно-модульної організації навчального процесу;
- на рівні вивчення навчальної дисципліни – набір (акумуляція) заданої для цієї дисципліни кількості кредитів, що містять виконання необхідних видів діяльності, передбачених програмою вивчення дисципліни.

Принцип модульності визначає підхід до організації оволодіння змістовими модулями і виявляється через специфічну для модульного навчання організацію методів і прийомів навчально-виховних заходів, основним змістом яких є активна самостійно-творча пізнавальна діяльність студента.

Принцип методичного консультування полягає в науковому та інформаційно-методичному забезпеченні діяльності учасників освітнього процесу.

Принцип організаційної динамічності полягає у забезпеченні можливостей зміни змісту навчання з урахуванням динаміки соціального замовлення і потреб ринку праці.

Принцип гнучкості та партнерства полягає у побудові системи освіти таким чином, щоб зміст навчання й шляхи досягнення цілей освіти та професійної підготовки відповідали індивідуальним потребам і можливостям студента.

Принцип пріоритетності змістової й організаційної самостійності та зворотного зв'язку полягає у створенні умов організації навчання, що вимірюється та оцінюється за результатами самостійної пізнавальної діяльності студентів.

Принцип науковості та прогностичності полягає у побудові (встановленні) стійких зв'язків змісту освіти з науковими дослідженнями.

Принцип технологічності та інноваційності полягає у використанні ефективних педагогічних та інформаційних технологій, що сприятиме якісній підготовці фахівців з вищою освітою та входженню в єдиний інформаційний та освітній простір.

Принцип усвідомленої перспективи полягає у забезпеченні умов для ґрунтовного розуміння студентом цілей освіти та професійної підготовки, а також можливостей їх успішного досягнення.

Принцип діагностичності полягає у забезпеченні можливості оцінювати рівень досягнення та ефективності, сформульованих і реалізованих у системі цілей освіти та професійної підготовки.

Для впровадження КМСОНП вищій навчальний заклад повинен мати такі основні елементи ECTS:

- **інформаційний пакет** – загальна інформація про університет, назва напрямів, спеціальностей, спеціалізацій спеціальностей, анотації (змістові модулі) із зазначенням обов'язкових та вибіркового курсів, ме-

тодики і технології викладання, залікові кредити, форми та умови проведення контрольних заходів, система оцінювання якості освіти тощо;

- *договір про навчання* між студентом і вищим навчальним закладом (напрямо, освітньо-кваліфікаційний рівень, порядок і джерела фінансування, порядок розрахунків);
- *академічна довідка* оцінювання знань, що засвідчує досягнення студента в системі кредитів і за шкалою успішності на національному рівні та за системою ECTS.

Індивідуальний навчальний план студента формують на підставі переліку змістових модулів (блоків змістових модулів навчальних дисциплін), що сформовані на основі освітньо-професійної програми підготовки і структурно-логічної схеми підготовки фахівців. Навчальну дисципліну формують як систему змістових модулів, передбачених для засвоєння і об'єднаних у блоки змістових модулів – розділів навчальної дисципліни.

Індивідуальний навчальний план студент реалізовує впродовж часу, який не перевищує граничного терміну навчання. Нормативний термін навчання визначають на підставі галузевих стандартів вищої освіти. Граничний термін може перевищувати нормативний на 1 рік. Різницю між граничним і нормативним термінами не фінансують з державного бюджету.

Індивідуальний навчальний план студента містить нормативні та вибіркові змістові модулі, що можуть поєднуватися у певні навчальні дисципліни.

Нормативні змістові модулі необхідні для виконання вимог нормативної частини освітньо-кваліфікаційної характеристики.

Вибіркові змістові модулі забезпечують підготовку для виконання вимог варіативної частини освітньо-кваліфікаційної характеристики, зокрема відповідність обсягу підготовки, передбаченому нормативним терміном навчання. Вони дають змогу здійснювати підготовку за спеціалізацією певної спеціальності та сприяють академічній мобільності й

поглибленій підготовці за напрямами, визначеними характером майбутньої діяльності.

Сукупність нормативних змістових модулів визначає нормативну (обов'язкову) складову індивідуального навчального плану студента.

Змістові модулі навчальних дисциплін з циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки, а також циклів природничо-наукової і професійної та практичної підготовки на споріднених напрямках потрібно *уніфікувати в установленому порядку*.

Індивідуальний навчальний план студента за певним напрямом формує особисто студент під керівництвом куратора в КМСОНП.

У формуванні індивідуального навчального плану студента на наступний навчальний рік *враховують фактичне виконання* індивідуальних навчальних планів поточного і попередніх навчальних років.

Формування індивідуального навчального плану студента за певним напрямом *передбачає можливість індивідуального вибору* змістових модулів (дисциплін) з дотриманням послідовності їх вивчення відповідно до структурно-логічної схеми підготовки фахівців. Сума обсягів обов'язкових та вибіркових змістових модулів, передбачених для вивчення впродовж навчального року, має становити не більш ніж 60 кредитів.

Система дає змогу здійснювати перехід студента в межах споріднених напрямів підготовки (певної галузі знань).

Спорідненість напрямів підготовки визначають спільністю переліку змістових модулів, які належать до нормативної складової індивідуального навчального плану студента цих напрямів підготовки, коли різницю між обсягами необхідних змістових модулів студент може засвоїти в межах граничного терміну підготовки.

Змістові модулі (дисципліни), що входять до індивідуального навчального плану, зараховують за результатами певного виду контролю якості освіти студента протягом навчального року, як правило, без організації екзаменаційних сесій.

Система оцінювання якості освіти студента (зарахування залікових кредитів) має бути стандартизованою та формалізованою.

Форми організації навчального процесу в умовах КМСОНП: лекційні, практичні, семінарські, лабораторні та індивідуальні заняття, усі види практик та консультацій, виконання самостійних завдань студентів та інші форми і види навчальної та науково-дослідницької діяльності студентів.

Контроль успішності студента. Успішність студента контролюють, використовуючи методи і засоби, що їх визначає вищий навчальний заклад. Академічні успіхи студента визначають за допомогою системи оцінювання, яку використовують у вищому навчальному закладі, реєструють, як заведено у вищому навчальному закладі, обов'язково перевівши оцінки до національної шкали та шкали ECTS (табл. 1.1).

- Шкалу ECTS переводять в оцінки за національною шкалою так:
- А означає: успішне розв'язання завдань, де можливе допущення 1 – 3 несуттєвих помилок;
- В означає: завдання загалом розв'язано на високому рівні, але допущено 4 – 5 несуттєвих помилок;
- С означає: завдання розв'язано на середньому рівні з кількома несуттєвими та 1 значною помилками;
- D означає: завдання розв'язано з 2 – 3 значними помилками, які несуттєво змінюють остаточний результат;

Таблиця 1.1

Шкала оцінювання

За шкалою ECTS	За національною шкалою	За шкалою навчального закладу (приклад)
A	<i>відмінно</i> – успішне розв'язання завдань, можливе допущення 1 – 3 несуттєвих помилок	90 – 100
B	<i>дуже добре</i> – завдання загалом розв'язано на високому рівні, але допущено 4 – 5 несуттєвих помилок	82 – 89
C	<i>добре</i> – завдання розв'язано на середньому рівні з кількома несуттєвими та 1 значною помилками	75 – 81
D	<i>задовільно непогано</i> – завдання розв'язано з 2 – 3 значними помилками, які несуттєво змінюють остаточний результат	69 – 74
E	<i>задовільно достатньо</i> – завдання виконано зі значною кількістю помилок, на низькому рівні, задовольняє мінімальні критерії	60-73
FX	<i>незадовільно з перескладанням</i> – потрібно попрацювати, щоб розв'язати (перескласти) завдання	35-59
F	<i>незадовільно з обов'язковим повторним курсом</i> – необхідна серйозна подальша робота, щоб розв'язати завдання, тобто повторний курс	0 – 34

- E означає: завдання виконано зі значною кількістю помилок, на низькому рівні, задовольняє мінімальні критерії;

- FX означає: потрібно попрацювати, щоб розв'язати (перескласти) завдання;
- F означає: необхідна серйозна подальша робота, щоб розв'язати завдання, тобто повторний курс.

Державну атестацію студентів проводять відповідно до чинної нормативної бази.

У разі кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах зміст навчальних дисциплін розподіляють на змістові модулі (2 – 4 за семестр). Змістовий модуль (розділ, підрозділ) навчальної дисципліни містить окремі модулі (теми) аудиторної і самостійної роботи студента. Кожен змістовий модуль потрібно оцінити.

Підсумкове оцінювання засвоєння навчального матеріалу дисципліни визначають без проведення семестрового іспиту (заліку) як інтегровану оцінку засвоєння всіх змістових модулів з урахуванням «вагових» коефіцієнтів.

Студент, який набрав упродовж семестру необхідну кількість балів, може:

- не складати іспиту (заліку) й отримати набрану кількість балів як підсумкову оцінку;
- складати іспит (залік) для підвищення свого рейтингу з певної навчальної дисципліни;
- ліквідувати академічну різницю, пов'язану з переходом на інший напрям підготовки чи до іншого вищого навчального закладу;
- поглиблено вивчити окремі розділи (теми) навчальних дисциплін, окремі навчальні дисципліни, які формують кваліфікацію, що відповідає сучасним вимогам ринку праці;
- використати час, відведений графіком навчального процесу на екзаменаційну сесію, для задоволення своїх особистих потреб.

Студент, який набрав упродовж семестру менше, ніж необхідна кількість балів, зобов'язаний складати іспит (залік).

Отже, кредитно-модульна система організації навчального процесу (ECTS) акумулює переваги для вищого навчального закладу: сприяє розвитку автономізації та відповідально-

сті; відкриває нові можливості для співпраці; сприяє розвитку комунікативних зв'язків між вищими навчальними закладами; стимулює підвищення якості навчального процесу та організаційно-адміністративної діяльності; підвищує якість студентської мобільності, поліпшує зміст навчальних програм, а також якість навчального процесу та його результати.

Для науково-педагогічних працівників ECTS забезпечує та підтримує: автономність і диверсифікацію; комунікативність; прийняття рішень з академічного визнання. Для студентів ECTS розширює вибір для навчання за кордоном; дає змогу самим сформувати програму навчання; забезпечує сертифікацію процесу навчання в навчальному закладі за кордоном; гарантує академічне визнання.

Не можна не назвати й деяких недоліків у застосуванні ECTS. Передусім вона може призвести до фрагментації знань, сегментації процесу навчання, зменшення значущості наукових досліджень у процесі навчання тощо.

Контрольні запитання та завдання:

Охарактеризуйте цілі й завдання Болонської декларації.

Які особливості організації навчального процесу у вищому навчальному закладі відповідно до Болонської декларації?

Розкрийте особливості запровадження кредитно-модульної системи.

Які передумови приєднання системи вищої освіти України до Болонського процесу?

Оцініть системні процеси у вищій освіті за кордоном на сучасному етапі.

У чому сутність ступеневої вищої освіти?

Сформулюйте оцінку тенденціям до урізноманітнення закладів вищої освіти.

Охарактеризуйте процеси удосконалення систем кваліфікаційного забезпечення вищої школи.

Обґрунтуйте чинники, які спричинили необхідність євроінтеграції вищої освіти.

Визначте напрями головних трансформацій у розвитку національних систем вищої освіти європейських держав (держав інших регіонів світу).

Розкрийте зміст поняття «Болонський процес».

Охарактеризуйте зміст головних етапів Болонського процесу. Які країни приєдналися до Болонського процесу? Коли Україна приєдналася до Болонського процесу?

Назвіть головні вимоги Болонської декларації до європейських країн у системі вищої освіти.

Яку роль має відіграти Європейська кредитно-трансферна й акумулююча система (ECTS) у створенні єдиного освітянського простору?

Що є в основі порівняння результатів навчання студентів у вищих навчальних закладах європейських країн?

Визначте умови забезпечення мобільності студентів у європейських країнах.

Чому контроль за якістю освіти є головним стержнем у створенні єдиного освітянського простору Європи?

У чому зміст і завдання процесу узгодження навчальних структур і кваліфікацій?

Розкрийте зміст поняття «навчання впродовж усього життя».

У чому полягає процес підвищення мобільності студентів і викладачів в умовах єдиного європейського освітянського простору?

Розкрийте зміст поняття «Європейська кредитно-трансферна й акумулююча система (ECTS)».

З'ясуйте причини та мотивації виникнення ECTS.

Встановіть суттєві ознаки дидактичного кредиту.

Встановіть суттєві ознаки дидактичного модуля.

Визначте головні засади навчальної взаємодії дидактичних понять кредиту та модуля.

Поясніть, що таке «кредити ECTS».

Обґрунтуйте, чому використання кредиту максимально індивідуалізує та демократизує навчальний процес.

Поясніть, чому кредитно-модульна система більш пристосована для принципів освіти впродовж усього життя.

Визначте загальні умови використання ECTS.

Визначте умови забезпечення мобільності студентів у європейських країнах.

Література:

Алексюк А. А. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. – К., 1998.

Варій М. Й., Ортинський В. Л. Основи психології і педагогіки: Навчальний посібник. – К.: Центр учбової літератури, 2007.

Ващенко Г. Г. Загальні методи навчання: Навчальний посібник. – Дрогобич: Коло, 2003.

Вишневецький О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: Навчальний посібник. – Дрогобич: Коло, 2003.

Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури. – К.: Центр учбової літератури, 2003.

Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997.

Зайченко І. В. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. – Чернівці, 2003.

Закон України «Про освіту». – К.: Генеза, 2002.

Концепція державної програми розвитку освіти в Україні на 2006 – 2010 роки.

Крушельницька О. В. Методологія та організація наукових досліджень: Навчальний посібник. – К.: Кондор, 2003.

Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. – К.: Знання, 2005.

Мазуха Д. С., Опанасенко Н. І. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Центр учбової літератури, 2005.

Мойсенюк Н. Є. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: КДНК, 2001.

Ніколаєнко С. М. Стратегія розвитку освіти України: початок XXI століття. – К.: Знання, 2006.

Пальчевський С. С. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Каравела, 2007.

Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2005.

Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник. – Одеса: ПДПУ імені К. Д. Ушинського, 2002.

Сисоєва С. С., Поясок Т. Б. Психологія та педагогіка: Підручник для традиційної та дистанційної форм навчання. – К.: Міленіум, 2005.

Слепкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: Навчальний посібник. – К.: Вища шк., 2005.

Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. – К.: «Академвидав», 2006.

Ягулов В. В. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Либідь, 2002.

Розділ II

ДИДАКТИКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

2.1. Поняття дидактики вищої школи

Дидактика (грец. *didaktikos* – повчальний) – галузь педагогіки, спрямована на вивчення і розкриття теоретичних основ організації процесу навчання (закономірностей, принципів, методів, форм навчання), а також на пошук і розроблення нових принципів, стратегій, методик, технологій і систем навчання.

Виокремлюють дві функції дидактики: *науково-теоретичну та конструктивно-технологічну* (В. О. Попков, О. В. Коржуєв).

Науково-теоретична функція полягає у вивченні, систематизації та узагальненні педагогічного досвіду, його науковому обґрунтуванні, поясненні на основі відкритих психологією закономірностей і механізмів пізнавального, психомоторного розвитку особистості.

Конструктивно-технологічна функція дидактики – розроблення місту, ефективних методів, прийомів і засобів навчання, конструювання навчальних технологій. Вона допомагає з'ясувати, як, відповідно до об'єктивних закономірностей навчального розвитку студентів, організувати навчальний процес для забезпечення його максимальної ефективності; які форми, методи і засоби є оптимальними в конкретних ситуаціях; якими принципами і правилами слід керуватися викладачу та ін.

Навчання, викладання, учіння – *основні категорії дидактики*.

Навчання – спосіб організації освітнього процесу. Воно є найнадійнішим способом здобування систематичної освіти. В основі будь-якого виду чи типу навчання закладено систему «викладання – навчання».

Викладання – діяльність науково-педагогічних працівників, яка виявляється у:

- передаванні інформації;
- організації навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- наданні допомоги в разі труднощів у процесі навчання;
- стимулюванні інтересу, самостійності й творчості студентів;
- оцінці навчальних досягнень студентів.

Мета викладання – організація ефективного навчання кожного студента в процесі передавання інформації, контролю й оцінки її засвоєння, а також взаємодія зі студентами й організація спільної і самостійної діяльності.

Учіня – діяльність студента, що складається з:

- засвоєння, закріплення і застосування знань, навичок і вмінь;
- самостимулювання до пошуку, розв'язання навчальних завдань, самооцінки навчальних досягнень;
- усвідомлення особистісного змісту і соціальної значущості культурних цінностей і людського досвіду, процесів і явищ навколишньої дійсності.

Мета навчання – пізнання, збирання й опрацювання інформації про навколишній світ. Результати навчання виявляються в знаннях, уміннях, навичках, системі відносин і загальному розвитку студента.

Навчальна діяльність містить:

- оволодіння системами знань та оперування ними;
- оволодіння системами узагальнених і часткових дій, прийомами навчальної роботи, способами їхнього перенесення й перебудови – навичками, уміннями;
- розвиток мотивів навчання, становлення мотивації і змісту;
- оволодіння способами керувати своєю навчальною діяльністю і своїми психічними процесами (волею, емоціями тощо).

Ефективність навчання визначається **внутрішніми і зовнішніми критеріями**. Як внутрішні критерії використовують успішність навчання й академічну успішність, а також якість знань і рівень напрацювання навичок і вмінь, рівень розвитку студента, рівень навченості.

Учіння – це діяльність студента, що складається з:

- засвоєння, закріплення і застосування знань, навичок і вмінь;
- самостимулювання до пошуку, розв'язання навчальних завдань, самооцінки навчальних досягнень;
- усвідомлення особистісного змісту і соціальної значущості культурних цінностей і людського досвіду, процесів і явищ навколишньої дійсності.

Мета навчання – пізнання, збирання і переробка інформації про навколишній світ. Результати навчання виражені в знаннях, навичках та уміннях, системі відносин і загальному розвитку студента.

Навчальна діяльність містить:

- оволодіння системами знань та оперування ними;
- оволодіння системами узагальнених і часткових дій, прийомами навчальної роботи, способами їхнього перенесення й перебудови – навичками, уміннями;
- розвиток мотивів навчання, становлення мотивації і змісту останнього;
- оволодіння способами керування своєю навчальною діяльністю і своїми психічними процесами (волею, емоціями тощо).

Ефективність навчання визначають за **внутрішніми і зовнішніми критеріями**. Як *внутрішні критерії* враховують успішність навчання й академічну успішність, а також якість знань і рівень напрацювання навичок і вмінь, рівень розвитку студента, рівень навченості.

Академічну успішність студента визначають за ступенем збігу реальних і запланованих результатів навчальної діяльності. Академічну успішність фіксують відповідною кількістю балів. Успішність навчання – це також ефективність

керування навчальним процесом, що забезпечує високі результати за умов мінімальних затрат.

Процес навчання – динамічна взаємодія (співробітництво, партнерство) педагога та студентів, під час якої здійснюється стимулювання та організація активної навчально-пізнавальної діяльності студентів з метою засвоєння системи наукових знань, умінь, навичок, розвитку і всебічної вихованості особистості (Н. Є. Мойсеюк).

Процес засвоєння знань здійснюється поетапно відповідно до таких рівнів:

- розрізнення чи пізнання предмета (явища, події, факту);
- запам'ятовування й відтворення предмета, розуміння;
- застосування знань на практиці і перенесення знань у нові ситуації.

Якість знань оцінюють за такими показниками: повнота, системність, глибина, дієвість, міцність.

Одним з основних показників перспектив розвитку студента є здатність до самостійного розв'язання навчальних завдань (близьких за принципом розв'язання у співпраці і за допомогою педагога).

Зовнішніми критеріями ефективності процесу навчання вважають:

- ступінь адаптації випускника до соціального життя і професійної діяльності;
- темпи зростання процесу самоосвіти як пролонгований ефект навчання;
- рівень освіченості чи професійної майстерності;
- готовність підвищувати рівень освіти.

Тому завданнями дидактики вищої школи є:

- розробка змісту загальної і професійної освіти у різних типах вищих навчальних закладів з урахуванням особливостей соціально-економічного розвитку України;

- удосконалення змісту підготовки фахівців різних профілів (визначення оптимальних шляхів, вибір методів, форм, технологій навчання);
- дослідження особливостей навчання обдарованої студентської молоді;
- обґрунтування наукових засад подальшого розвитку та підвищення пізнавальної самостійності та активності студентів у навчальному процесі;
- поглиблення досліджень, спрямованих на інтенсифікацію навчального процесу;
- обґрунтування шляхів інтеграції навчальних дисциплін;
- конструювання (модернізація) освітніх технологій;
- побудова змісту і процесу навчання на основі гуманізації;
- побудова змісту освіти на основі національної культури (мови, історії, літератури та ін.);
- пошуки нових ефективних форм організації навчання на засадах демократизму і гуманізму.

Контрольні запитання та завдання:

Сформулюйте визначення дидактики.

Розкрийте сутність функцій дидактики.

Чим відрізняються поняття «викладання» та «учіння»?

Назвіть етапи процесу навчання.

Розкрийте сутність навчальної діяльності студентів.

Охарактеризуйте зовнішні критерії ефективності процесу навчання.

Прокоментуйте завдання дидактики вищої школи.

2.2. Дидактичні системи та дидактичні технології у вищій школі

У дидактиці на основі теорії пізнання й сучасних досягнень психологічної та педагогічної наук розроблено й активно використовують низку концепцій навчання, опанування знань, навичок та вмінь.

Деякі автори, наприклад В. Оконь та І. П. Підласий, визначають ці концепції як дидактичні системи, що їх розуміють як комплекс внутрішньо узгоджених тверджень, що базуються на єдності цілей, змісту і дидактичних принципів, котрі стосуються способів організації роботи педагога та студентів. Дидактичні системи характеризуються внутрішньою цілісністю структур, створених єдністю цілей, організаційних принципів, змісту, форм і методів навчання.

Педагогічні поняття «концепція» і «дидактична система» тотожні за змістом. У зв'язку з цим правомірно використовувати і перше, і друге поняття. І. П. Підласий виокремлює такі дидактичні системи, які принципово відрізняються одна від одної:

- дидактична система Й. Ф. Гербарта;
- дидактична система Дж. Дьюї.

У педагогічній літературі дидактичну систему, що її обґрунтував Й. Ф. Гербарт, називають *традиційною*. У традиційній системі навчання розглядають здебільшого з погляду педагога, де він – суб'єкт навчання, а студенти – об'єкти його педагогічних впливів. Вважають, що ефективність навчання залежить головним чином від методів і прийомів діяльності викладача, у зв'язку з чим основну увагу приділяють пошукові й обґрунтуванню ефективних методів викладання. Особливості пізнавальної активності студентів, як правило, не враховують.

У такій пояснювально-ілюстративній моделі навчання педагог повідомляє студентам певну інформацію, а вони її засвоюють. Тобто педагог «вкладає» знання в голови студентів, яким залишається тільки сприйняти, засвоїти їх, а потім відтворити. Викладання, засвоєння і відтворення – основні

етапи традиційного навчання. Основну функцію педагога вбачають у чіткому, доступному і зрозумілому викладі, поясненні студентам навчального матеріалу готових знань і умінь.

Основні положення традиційної системи обґрунтував Й. Ф. Гербарт, який виокремив чотири формальні ступені навчання: зрозумілість, асоціація, узагальнення, застосування.

Зрозумілість – викладення нового матеріалу у формі розповіді чи бесіди. Цьому має передувати підготовка студентів, актуалізація опорних знань. Основне – зрозуміло, чітко, доступно подати матеріал з використанням наочності, сформулювати у студентів конкретні уявлення.

Асоціація – забезпечення зв'язку нового матеріалу з раніше засвоєними знаннями, формування понять, висновків, узагальнень на основі раніше набутих уявлень.

Узагальнення – включення нових понять до раніше сформованої системи знань методами бесіди та дискусії.

Застосування набутих знань на практиці за допомогою вправ і завдань, унаслідок виконання яких у студентів формуються вміння.

Таким чином, у процесі навчання, організованого згідно з формальними ступенями Й. Ф. Гербарта, студентів необхідно вести від конкретних уявлень до понять, від понять до формування умінь. Дидактичну систему Й. Ф. Гербарта критикували за:

- вербалізм та інтелектуалізм навчання;
- недооцінку активності студентів, односторонню орієнтацію на передачу їм готових знань;
- ототожнення пізнавального розвитку і засвоєння знань;
- формалізм навчання, методичну рутину і консерватизм.

Теорія Й. Ф. Гербарта була значним кроком уперед у розвитку дидактики. У ній містяться чимало цінних рекомендацій стосовно організації пояснювально-ілюстративного навчання на заняттях.

Дидактичну систему, яку обґрунтував американський філософ, психолог і педагог Джон Дьюї, називають *педоцентричною* (від давньогрец. «пайдос» – дитина і лат. «центрум» – середина). У цій системі навчання розглядають з погляду студента – як процес учіння. Назву педоцентричної вона отримала тому, що Дьюї пропонував будувати навчання на основі потреб, інтересів та здібностей вихованця. Педоцентричний напрям дидактики зосереджує увагу не на методах діяльності педагога, а на психологічних закономірностях розвитку студента у процесі навчання.

Дж. Дьюї вбачав недолік традиційного навчання у тому, що студентам подають остаточні, готові результати дослідження, залишаючи поза увагою процес їхнього розвитку. На противагу цьому педагог висунув ідею, що навчання потрібно будувати як дослідницький пошук, пусковим механізмом якого є проблемна ситуація.

З погляду педоцентричного підходу, основна мета навчання полягає в активізації пізнавальної діяльності студентів, а не передачі їм готових знань. Оскільки мислення активізується в проблемних ситуаціях, коли особистість стикається з певним труднощами, Дж. Дьюї пропонував будувати навчання як розв'язування студентами під керівництвом педагога конкретних практичних проблем. Ці проблеми мають бути життєвими, зрозумілими і близькими студентам.

Основна ідея – «навчання через відкриття», яке потрібно здійснювати за такими етапами:

- відчуття студентами труднощів у процесі діяльності;
- аналіз і формулювання конкретної проблеми;
- обґрунтування гіпотез щодо її розв'язання;
- логічна перевірка гіпотез;
- практична перевірка гіпотез за допомогою спостережень та експериментів.

Очевидно, що виокремлені Дж. Дьюї етапи відображають стадії пізнавальної діяльності студентів, тоді як формальні ступені Й.Ф. Гербарта – етапи викладацької діяльності педагога.

Дидактичний підхід, який ставить у центр навчання студента, часто критикують як радше романтичний, ніж реалістичний. Його прихильників нерідко звинувачують у надмірному лібералізмі, потуранні студентським інтересам. Хоча для таких зауважень існують деякі підстави, з ними не можна погодитися цілком.

Педагоцентристи, від Руссо до Дьюї, завжди стверджували, що дозволяти вихованцям любити те, що вони роблять, зовсім не те саме, що дозволяти їм робити те, що вони люблять.

Дидактичний підхід Дж. Дьюї критикують також за:

- неекономічність «навчання через відкриття»;
- антиінтелектуалізм, недооцінку значення теоретичних знань у навчанні;
- перебільшення ролі випадкових інтересів студентів під час добору змісту освіти.

Попри зазначені недоліки, ідеї педоцентричної дидактики набули значного поширення в педагогічній практиці. Саме в руслі цього підходу розвиваються популярні в наш час концепції особистісно орієнтованого, розвивального, проблемного, евристичного навчання.

Сучасна дидактика, розглядаючи проблему організації навчання, дедалі більше враховує поняття технології організації процесу навчання у вищій школі.

Дидактичні технології у вищій школі. Ефективність дидактичного процесу значною мірою залежить від адекватного вибору і фахової реалізації конкретних педагогічних технологій. Орієнтація на технологічний підхід у застосуванні арсеналу педагогіки передбачає певну технологічність і самих форм і методів навчання, з погляду їх структури, конструювання і практичного застосування, і певною мірою первинного етапу проектування навчального процесу — формулювання педагогічних завдань.

Функцію науково-педагогічного працівника можна трактувати як систему послідовних (технологічних) операцій з організації, спостереження, контролю і корекції діяльності студентів. Сукупність дій науково-педагогічного працівника та

пізнавальної діяльності студентів у їх взаємодії становить цілісний процес.

Очевидно, що методично забезпечено мету, зміст, процес навчання. Отже, існують відповідні методичні вимоги: цільові, змістовні, процесуальні. Орієнтація на технологічний підхід із творчим пошуком викладачів базується на аксіоматичних підходах, суть яких зводиться до того, що суворе визначення цілей навчання (чому і для чого?) має сприяти відбору й проектування змісту (що?) та управління навчальним процесом (як?), методам і засобам навчання (за допомогою чого?), враховуючи необхідний рівень кваліфікації викладачів (хто?), методи оцінки досягнутих результатів навчання (чи так це?). Наведені критерії в комплексному застосуванні визначають сутність навчального процесу — його технології.

Технологічний підхід до навчання передбачає конструювання навчального процесу, керуючись освітніми орієнтирами, цілями змісту навчання. Особливої уваги заслуговують корекція навчального процесу і діагностика якості.

Слово «технологія» походить від грецьких «*techne*» — поняття, вчення і «*logos*» — майстерність, мистецтво.

У широкому значенні *технологію розуміють як сукупність знань про засоби здійснення процесів, за яких відбувається якісна зміна об'єкта*. Базуючись на наявних у педагогічній науці поняттях системного підходу до навчання, педагогічними технологіями доречно вважати інструментарій досягнення цілей.

Словник української мови радянських часів пояснює: технологія – сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чогонебудь. Саме з технікою і виробництвом пов'язували в нас зміст цього слова донедавна, що було зовсім неправильно.

На Заході цей термін завжди використовували і використовують у різних галузях знань, зокрема в педагогіці. Нині в Україні термін «технологія» використовують не лише в технічному розумінні.

Аналізуючи генезис поняття «освітня технологія», деякі автори наводять приклади технологій: підходи до спартанського виховання у грецькій школі, підходи до виховання Плу-

тарха, використання логічних конструкцій діалогу Сократом, систему форм і засобів виховання для різного типу шкіл та під час вивчення різних предметів Платона, технологію досягнення мети Арістотеля. Крім того, технологічними підходами вважають систему наслідування, наставництва, вправ заучування та осмислення матеріалу в процесі виховання (мислитель М. Квінтіліан), систему освіти Ярослава Мудрого та Володимира Мономаха, систему розумового, фізичного й морального виховання Т. Кампанелли, систему виховання М. Монтессорі.

Думки про технологізацію освіти висловлював ще Я. А. Коменський. Він виокремлював уміння правильно визначати мету, обирати засоби її досягнення, формувати правила користування цими засобами. Елементи технологічного підходу можна знайти і в працях більшості видатних зарубіжних і українських педагогів, таких як А. Дистервег, Й. Г. Песталоцці, Л. М. Толстой, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський та ін.

Поняття «освітня технологія» віднедавна поширюється в теорії вчення. Уперше у 20-х роках минулого століття його використовували у педології, у наукових працях з рефлексології (І. П. Павлов, В. М. Бехтерев, О. О. Ухтомський, С. Т. Шацький).

У 30-ті роки ХХ ст., коли у школах США з'явилися перші програми аудіовізуального навчання, в освіті починають користуватися поняттям технологія. Далі у США вперше вживають термін «освітня технологія» у контексті організації навчання і виховання. Одночасно використовують термін «педагогічна техніка», вжитий у «Педагогічній енциклопедії» 30-х рр. ХХ ст. Педагогічна техніка – сукупність прийомів і засобів, спрямованих на чітку й ефективну організацію навчальних занять. Біля джерел технологізації педагогічного процесу був ще А. С. Макаренко.

У «Педагогічній поемі» А. С. Макаренко писав, що педагогічний процес ніколи не формували за технологічною логікою, а завжди за логікою моральної відповідальності. Саме тому в школі відсутні всі важливі частини виробництва: технологічний процес, облік операцій, конструкторська робота,

використання кондукторів і пристроїв, нормування, контроль, допуски, бракування.

Аналіз зарубіжної та української науково-педагогічної літератури дав змогу зробити висновок, що педагогічна технологія пов'язана із системними підходами до освіти і навчання, охоплює всі аспекти, елементи педагогічної системи – від постановки цілей до проектування всього дидактичного процесу і перевірки його ефективності.

У практиці вищої школи можна знайти чимало науково-педагогічних працівників, які або недостатньо орієнтуються в педагогіці, або невиразно уявляють її зміст. Вони працюють за інтуїцією, за своїми методами. Однак фрагментарне застосування різних способів навчання без урахування взаємозумовленості і взаємозалежності всіх елементів педагогічної системи лише збільшує протиріччя між цілями професійного навчання, зумовленими державними освітніми стандартами і соціальним замовленням, результатами якості підготовленості випускників.

Впровадження педагогічних технологій у практику освітньої системи потрібно для упорядкування праці викладача, для постановки чітких цілей і визначення шляхів досягнення, тобто управління процесом навчання. Застосування педагогічних технологій дасть змогу рухатися до прогнозованого завершального результату за умов суворої обґрунтованості кожного елемента та етапу навчання.

Таким чином, педагогічні технології слід розглядати як систематичне й послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого процесу навчання, як систему способів і досягнення цілей управління цим процесом.

Значна частина науково-педагогічних працівників не бачить відмінності між методикою і технологією. Методика у своїй основі – сукупність рекомендацій з організації та проведення навчального процесу, а **педагогічній технології** властиві низка принципів аспектів:

- організований, цілеспрямований, педагогічний вплив і вплив на навчальний процес;
- змістовна техніка реалізації навчального процесу;

- опис процесу досягнення планованих результатів навчання, тобто досягнення цілей навчання;
- процес навчання як система, що об'єднує особистісний та колективний пошук, який враховує всі взаємозалежні елементи педагогічної системи;
- методологічна основа методики, оскільки методика знаходить у технології своє обґрунтування і побудову;
- процесуальний, динамічний характер процесу навчання, на відміну від методики, яка дає цілком конкретні рекомендації;
- орієнтація не на один предмет і на досягнення однієї меті, а на універсалізацію підходів до вивчення навчального матеріалу;
- орієнтація тих, які навчаються, тоді як методика орієнтована на викладача.

Отже, поняття «технологія навчання» ширше, ніж поняття «методика навчання». Технологія відповідає на запитання, як найкраще досягти мети навчання, коли її досягнення зумовлено управлінням.

У нашій країні проблему результативності (ефективності) навчання активно розробляли на основі багатьох чинників: психології, проблемності теорії управління, концепції алгоритмізації навчання, управління пізнавальною діяльністю тих, хто навчає, оптимізації навчання, наукової організації і педагогічній практиці.

Широку популярність отримали технології, які спрямовані на досягнення проєктованих результатів (автори – педагоги-новатори І. В. Волков, В. Ф. Шаталов), пошук побудови ефективного навчального процесу, який забезпечував би успіх кожному викладачу, триває.

Отже, необхідно розв'язати проблеми проєктування такого навчання, яке перетворилося на своєрідний технологічний процес із гарантованим результатом.

Педагогічні технології зародилися понад три десятиліття назад. Їх підхопили чимало розвинених країн і визнало ЮНЕСКО. Є багато аспектних підходів до генези і тезаурусу категорії «педагогічна технологія» Асоціація з педагогічних комунікацій і технології США опублікувала 1974 р. таке офі-

ційне визначення: «Педагогічна технологія є комплексний інтегративний процес, що включає людей, ідеї, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблем планування, забезпечення, оцінювання й управління розв'язанням проблем, що охоплюють усі аспекти засвоєння знань».

Безумовно, це формулювання дуже широке і всеосяжне, але все-таки неконкретно і нечітко характеризує поняття.

В одному з документів ЮНЕСКО подано таке визначення педагогічної технології: «це систематичний метод оцінювання всього процесу навчання і засвоєння знань шляхом обліку людських і технічних ресурсів та взаємодії між ними для досягнення ефективнішої форми освіти».

Від 60-х років термін «педагогічна технологія» поступово входив у педагогіку в СРСР. У розробленні визначення цього терміна значний внесок зробили вчені С. І. Архангельський, Ю. К. Бабанський, В. П. Беспалько, В. М. Боголюбов, А. А. Вербицький, Л. С. Виготський, В. В. Давидов, І. Я. Лернер, В. Я. Ляудіс, В. М. Монахов, А. Я. Савельєв, Н. А. Селєзньова, Н. Ф. Талізїна та ін.

Аналіз зарубіжної науково-педагогічної літератури засвідчив, що термін «педагогічна технологія» трактували і трактують по-різному.

Узагальнюючи ці трактування, можна дати таке визначення: педагогічна технологія — комплексна інтегративна система, що містить чимало упорядкованих операцій і дій, які забезпечують педагогічне цілевизначення, змістовні, інформаційно-предметні та процесуальні аспекти, спрямовані на засвоєння систематизованих знань, надбання професійних умінь формування особистісних якостей студентів, що задані цілями навчання.

Інакше кажучи, сучасні технології навчання становлять системний підхід проектування, реалізації, оцінки, корекції та подальшого відтворення процесу навчання. Системний і широкоаспектний підхід визначає технологію навчання як педагогічну категорію, орієнтовану на вдосконалення дидактичної практики, яка є вирішальним аргументом на користь її ефективності.

Ознаки технологічності освітнього процесу.

Будь-яка педагогічна технологія має відповідати ще деяким основним методологічним вимогам (критеріям технологічності), зокрема *концептуальності* (кожна педагогічна технологія має спиратися на відповідну наукову концепцію, що охоплює філософське, психологічне, дидактичне і соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей); *системності* (педагогічна технологія повинна мати всі ознаки системи: логіка процесу, взаємозв'язок усіх його частин, цілісність); *керованості*, що припускає можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами і методами з метою корекції результатів; *ефективності* (сучасні педагогічні технології існують у конкурентних умовах і повинні бути ефективними за результатами й оптимальними витратами, гарантувати досягнення запланованого стандарту навчання); *відтворюваності* – йдеться про можливість застосування (повторення, відтворення) педагогічної технології в інших однотипних освітніх установах, іншими суб'єктами.

До джерел і складових нових педагогічних технологій Г. К. Селевко зараховує: соціальні перетворення і нове педагогічне мислення; науку – педагогічну, психологічну, суспільні науки; передовий педагогічний досвід; досвід минулого, український і закордонний; народну педагогіку (етнопедагогіку).

Отже, **технологія навчання** — системна категорія, орієнтована на дидактичне застосування наукового знання, наукові підходи до аналізу й організації навчального процесу з урахуванням емпіричних інновацій науково-педагогічного працівника і на досягнення високих результатів у професійній компетенції та розвитку особистості студентів.

Структура педагогічної технології. У будь-якій педагогічній технології можна виокремити такі основні компоненти:

- *концептуальний*, який відображає «ідеологію» проектування і впровадження педагогічної технології;
- *змістово-процесуальний*, який відображає мету (загальну і конкретні цілі); зміст навчального матеріалу, методи і форми навчання, виховання, розвитку

учнів; методи і форми педагогічної діяльності вчителя; діяльність учителя з управління навчально-виховним процесом;

- *професійний* компонент, який відображає залежність успішності функціонування і відтворення спроектованої педагогічної технології від рівня педагогічної майстерності вчителя.

Педагогічна технологія повинна задовольняти основні методологічні вимоги (критерії технологічності), а саме:

- *концептуальність* (кожна педагогічна технологія має спиратися на відповідну наукову концепцію, що охоплює філософське, психологічне, дидактичне і соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей);
- *системність* (педагогічна технологія повинна мати всі ознаки системи: логіка процесу, взаємозв'язок усіх його частин, цілісність);
- *керованість*, яка припускає можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами і методами з метою корекції результатів;
- *ефективність* (сучасні педагогічні технології існують у конкурентних умовах і повинні бути ефективними за результатами й оптимальними витратами, гарантувати досягнення запланованого стандарту навчання);
- *відтворюваність*, що передбачає можливість застосування (повторення, відтворення) педагогічної технології в інших однотипних освітніх установах, іншими суб'єктами.

Джерела і складові нових педагогічних технологій: соціальне перетворення і нове педагогічне мислення; суспільні, педагогічні, психологічні науки; сучасний передовий педагогічний досвід; історичний український і зарубіжний досвід (надбання попередніх поколінь); народна педагогіка.

Таким чином, технологія навчання передбачає управління дидактичним процесом, що містить організацію діяльності студента і контроль за цією діяльністю. Ці процеси безперервно взаємодіють: результат контролю впливає на зміст управляючих дій, тобто передбачає подальшу організацію діяльності в інтересах досягнення цілей, визначених на основі освітніх стандартів.

Отже, можна зробити висновок, що технології є об'єктивним процесом еволюції освіти. Можемо стверджувати, що педагогічна технологія – це системний, концептуальний, нормативний, варіативний опис діяльності педагога та студента, спрямований на досягнення загальноосвітньої мети.

Будь-яка сучасна педагогічна технологія є синтезом досягнень педагогічної науки і практики, поєднання традиційних елементів минулого досвіду і того, що народжено суспільним прогресом, гуманізацією і демократизацією суспільства. Її джерело і складові: соціальні перетворення і нове педагогічне мислення; педагогічна, психологічна і суспільні науки; передовий педагогічний досвід; український і зарубіжний досвід минулого; етнопедагогіка.

Жодна технологія не є універсальною, тому кожна з них вимагає вироблення власного технологічного підходу до її використання в конкретних ситуаціях. Структуру і зміст інноваційних педагогічних технологій проектують з урахуванням того, що ефективність навчання у професійному навчальному закладі визначають і рівень кваліфікації викладачів, і їхні ціннісні спрямування.

Види педагогічних технологій. Серед сучасних педагогічних технологій дослідники виокремлюють такі: технологія модульного навчання, технологія розвиваючого навчання, особистісно орієнтована технологія, інформаційні технології, технологія дистанційного навчання, ігрова технологія, диференційована технологія навчання та ін. Розглянемо окремі з них.

Особистісно орієнтована технологія навчання. *Особистісно орієнтоване навчання* – навчання, у центрі якого – особистість вихованця, його самобутність, самооцінність, суб'єктивний досвід кожного спочатку розкривають, а потім

узгоджують зі змістом освіти. Виокремлюють три моделі особистісно орієнтованої педагогіки: *соціально-педагогічну, предметно-дидактичну та психологічну.*

Соціально-педагогічна модель виховує особистість із попередньо заданими якостями. Освітні інститути суспільства створюють типову структуру такої особистості. Завдання навчального закладу – наближення кожного студента до її параметрів (носіїв масової культури). Технологія освітнього процесу основана на використанні ідей педагогічного управління, формування, корекції особистості «ззовні», без урахування суб'єктивного досвіду студента. Це виявляється в одноманітності програм, методів, форм навчання, авторитарності.

Предметно-дидактична модель орієнтованої педагогіки пов'язана з предметною диференціацією, яка забезпечує індивідуальний підхід у навчанні. Знання організують у міру їхньої об'єктивної складності, новизни, складності опрацювання, а не рівня розвитку студента. Технологія предметної диференціації базується на врахуванні складності та обсягу навчального матеріалу (завдання зниженої та підвищеної складності). Її забезпечують факультативні курси, поглиблені програми. Ця технологія не торкається духовної сфери – національних і світоглядних відмінностей, які значною мірою визначають зміст суб'єктивного досвіду студента.

Психологічна модель спершу обмежувалася визнанням відмінностей у пізнавальних здібностях студентів, які в реальному освітньому процесі виявляються в здібності до навчання (індивідуальна здатність до засвоєння знань). Метою освітнього процесу є корекція здатності до навчання як пізнавальної здібності.

Сучасна особистісно орієнтована технологія навчання спирається на такі вихідні положення:

- пріоритет індивідуальності, самоцінності, самобутності особистості як активного носія суб'єктивного досвіду, що склався задовго до впливу спеціально організованого навчання в навчально-виховному закладі;

- під час конструювання та реалізації освітнього процесу необхідна особлива робота педагога щодо виявлення суб'єктного досвіду кожного студента;
- в освітньому процесі відбувається «зустріч» суспільно-історичного досвіду, що його задає навчання та суб'єктний досвід студента;
- взаємодія двох видів досвіду студента має відбуватися не по лінії витиснення індивідуального, наповнення його суспільним досвідом, а через їхнє постійне узгодження, використання всього того, що студент накопичив у власній життєдіяльності;
- розвиток студента як особистості (його соціалізація) відбувається не тільки через оволодіння ним нормативною діяльністю, а й через постійне збагачення, перетворення суб'єктивного досвіду як важливого джерела власного розвитку;
- головним результатом учіння має бути формування пізнавальних здібностей на основі володіння відповідними знаннями та вміннями.

Мета особистісно орієнтованого навчання – процес психолого-педагогічної допомоги особистості у становленні її суб'єктності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвому самовизначення.

Особистісно орієнтований підхід з'єднує виховання та освіти в єдиний процес допомоги, підтримки, соціально-педагогічного захисту, розвитку, підготовки студента до життєтворчості тощо. Навчальний процес насичений знаннями, які повинен засвоїти студент, а має бути насичений розумінням.

Серед основних завдань особистісно орієнтованої технології навчання можна виокремити такі:

- розвинути індивідуальні пізнавальні здібності кожного студента;
- максимально виявити, ініціювати, використати, «окультурити» індивідуальний (суб'єктний) досвід студента;

- допомогти особистості пізнати себе, самовизначитися, самореалізуватися, а не формувати попередньо задані якості;
- сформувати в особистості культуру життєдіяльності, яка дає змогу продуктивно будувати своє повсякденне життя, правильно визначати поведінку лінії життя.

Формування культури життєдіяльності особистості студента є вищою метою особистісно-орієнтованих систем та технологій.

Існують певні вимоги, що їх висувають до особистісно орієнтованих технологій:

- навчальний матеріал має забезпечувати виявлення змісту суб'єктного досвіду студента, зокрема досвід його попереднього навчання;
- викладення знань у підручнику (чи педагогом) має бути спрямованим не лише на розширення їхнього обсягу, структурування, інтегрування, узагальнення предметного змісту, а й на постійне перетворення набутого суб'єктного досвіду кожного студента;
- у процесі навчання необхідне постійне узгодження суб'єктного досвіду студентів із науковим змістом здобутих знань;
- активне стимулювання студента до самооцінної освітньої діяльності, зміст і форми якої мають забезпечувати кожному можливість самоосвіти, саморозвитку, самовираження під час оволодіння знаннями;
- конструювання та організація навчального матеріалу, який дає змогу студентові вибирати його зміст, вид та форму у розв'язанні завдань;
- виявлення та оцінка способів навчальної роботи, якими користується студент самостійно, стійко, продуктивно;
- необхідно забезпечувати контроль і оцінку не лише результату, а головним чином процесу учіння;

- освітній процес має забезпечувати побудову, реалізацію, рефлексію, оцінку учіння як суб'єктної діяльності.

До особистісно орієнтованих технологій різні автори зараховують сьогодні різноманітні технології, загальноприйнятої класифікації наразі нема. Серед таких технологій – Вальдорфська педагогіка, методика Марії Монтессорі, система розвивального навчання та ін.

Технологія дистанційного навчання. Офіційно термін «дистанційне навчання» визнали 1982 р., коли Міжнародна рада з кореспондентської освіти змінила свою назву на Міжнародну раду з дистанційного навчання.

В Україні поняття дистанційного навчання (ДН) належить до тих дидактичних понять, місце яких серед дидактичних категорій не є суворо визначеним. Цьому сприяла відсутність донедавна єдиної концепції ДН. Нині існують різні погляди на ДН – від його абсолютизації як нової універсальної форми навчання, спроможної змінити традиційну, до технології комплектування засобів і методів передачі навчальної інформації.

Деякі дослідники стверджують, що термін «дистанційне навчання» означає таку організацію навчального процесу, під час якого викладач розробляє навчальну програму, яка в основному базується на самостійному учінні студента. Таке середовище навчання характеризується тим, що студент, переважно, а деколи і зовсім відокремлений від викладача в просторі або часі, водночас студенти і викладачі мають змогу вести діалог між собою і за допомогою засобів телекомунікації.

Таке визначення підкреслює аспект самостійності студента в процесі дистанційного навчання, а також його фізичну тимчасову віддаленість від викладача.

Дослідники підкреслюють, що не варто ставити знак рівності між ДН і заочним навчанням, оскільки ДН передбачає не лише розширення спектру носіїв інформації і засобів доступу до них, а й наявність постійного спілкування між викладачем і студентом через телекомунікаційні канали. Тому ДН вони розглядають як елемент навчального процесу інформа-

ційно-освітньої системи віддаленого доступу, основаної на сучасних інформаційних технологіях.

Американські фахівці з проблеми дистанційного навчання вважають, що ДН, у найширшому розумінні, це «інструкції до навчання, які передаються на відстані одному або багатьом індивідам, що перебувають в одному або декількох місцях». Згідно з цим визначенням, історія дистанційного навчання починається з 30-х років ХХ ст., коли було створено курси кореспондентського навчання. Але з появою Інтернету роль ДН різко змінилася й ототожнюється на цьому історичному етапі з новими комп'ютерними технологіями.

Українські фахівці під час створення Українського центру дистанційної освіти погодилися під дистанційною формою навчання розуміти таку форму, яка використовує глобальні комп'ютерні комунікації (як Інтернет і базується на індивідуальній роботі студентів з чітко підібраним навчальним матеріалом та активному спілкуванні з викладачами та іншими студентами).

Особливостями дистанційної форми навчання порівняно з традиційною звично вважають:

- **Гнучкість.** Студенти, які навчаються за дистанційною формою навчання, як правило, не відвідують регулярних занять у вигляді лекцій та семінарів, а працюють у зручній для себе час у зручному місці та в зручному темпі, що дає значну перевагу для тих, хто не може або не хоче змінити свій зручний ритм життя. Кожний може вчитися стільки, скільки йому особисто необхідно для засвоєння предмета й отримання необхідних заліків з вибраних курсів, що забезпечує принципово новий доступ до освіти за умов збереження її якостей.
- **Модульність** (або модульний виклад навчального матеріалу). В основу програми ДН закладено модульний принцип. Кожна окрема дисципліна або низка дисциплін, що їх освоїли студенти, створюють цілісне уявлення про відповідну предметну сферу. Це дає змогу з переліку незалежних навчальних курсів

формувати навчальний план, який відповідає індивідуальним або груповим потребам.

- **Паралельність.** Можна поєднувати основну професійну діяльність з навчанням.
- **Віддаленість.** Відстань від місця перебування того, хто навчається, до навчального закладу (за умови якісної роботи зв'язку) не є перешкодою для ефективного освітнього процесу.
- **Асинхронність.** У процесі навчання і той, хто навчає, і той, хто навчається, можуть реалізовувати технологію навчання та учіння незалежно в часі, тобто за зручним для кожного розкладом і в зручному темпі.
- **Масовість.** Кількість студентів дистанційної форми навчання не є критичним параметром. Вони мають доступ до багатьох джерел навчальної інформації (електронні бібліотеки, бази даних), а також можуть спілкуватися один з одним і з викладачем через засоби зв'язку або за допомогою інших засобів інформаційних технологій.
- **Рентабельність.** Йдеться про ефективність ДН. Середня оцінка зарубіжних і українських освітніх систем ДН засвідчує, що вартість їх приблизно на 50% дешевша, в основному завдяки ефективнішому використанню наявних навчальних площ і технічних засобів інформаційних технологій, а також більш сконцентрованому змісту навчальних матеріалів та орієнтованості технологій ДН на значну кількість студентів
- **Статус науково-педагогічного працівника.** Йдеться про нову роль викладача, коли він виконує такі функції, як координація пізнавального процесу, корекція курсу, який вивчають, консультування, керівництво навчальними проектами і т. д. Взаємодія з тими, хто навчається, може здійснюватися і за допомогою електронної пошти, і під час безпосереднього контакту.

- **Статус студента.** Точніше, нова роль того, хто навчається, або, як більш прийнято в системі ДН, – слухача. Щоб пройти ДН, від нього вимагають особливої мотивованості, самоорганізації, працелюбності і необхідного початкового рівня освіти.
- **Нові інформаційні технології.** У ДН використовують переважно нові інформаційні технології (комп'ютери, аудіо-, відеотехніка, системи телекомунікації та ін.).

Технологія модульного навчання. Модульна технологія організації навчання дає змогу використовувати її і на очній, і на заочній формах навчання, зокрема під час такої новітньої форми навчання, як дистанційне навчання; планування на її основі організації навчально-виховного процесу за умов кредитно-модульної системи підготовки фахівців, що зумовлено входженням системи освіти України до єдиного європейського та світового освітнього і наукового простору шляхом впровадження в систему вищої освіти України основних ідей Болонського процесу.

Головна мета модульного навчання – така зміна організаційних основ педагогічного процесу у вищій школі, яка забезпечує суттєву його демократизацію, створює умови для реальної зміни ролі і місця студента, перетворює його з об'єкта на суб'єкт процесу навчання, надає педагогічному процесу необхідної гнучкості для того, щоб реалізувати принцип індивідуалізації навчання.

Модульно-розвивальний процес – найпрогресивніша форма, спосіб реалізації процесів соціалізації особистості, які передбачають оволодіння певною системою знань, норм і цінностей.

Проблема структурування змісту навчальних дисциплін за принципом модульності набуває актуальності та необхідності саме в умовах сучасної освіти, коли Україна підписала Болонську конвенцію, згідно з якою процес навчання у вищих навчальних закладах плануватимуть на основі кредитно-модульної технології організації навчання.

Впровадження кредитно-модульної технології навчання передбачає реорганізацію традиційної схеми «навчальний

семестр – навчальний рік, навчальний курс», раціональний поділ навчального матеріалу дисципліни на модулі й перевірку якості засвоєння теоретичного і практичного матеріалу кожного модуля, використання ширшої шкали оцінювання знань, вирішальний вплив суми балів, одержаних протягом семестру, на підсумкову оцінку.

В основі кредитно-модульної технології навчання – модульна система організації навчання. Саме тому необхідно більше уваги звернути на характеристику поняття модульності.

Суть модульного навчання полягає в тому, що студент більш самостійно або повністю самостійно може працювати із запропонованою йому індивідуальною навчальною програмою, яка містить цільовий план дій, банк інформації і методичне керівництво з досягнення висунутих дидактичних цілей. Функції педагога можуть коливатися від інформаційно-контролюючої до консультативно-координуючої.

Система модульного навчання передбачає і достроковий звіт з навчальних модулів, що забезпечує звільнення від іспиту з предмета наприкінці навчального року і вивільнення часу студентів, який вони можуть використати у власних цілях.

Модульне навчання – пакет науково адаптованих програм для індивідуального навчання, що оптимізує на практиці академічні та особистісні досягнення студента з певним рівнем попередньої підготовки. Воно здійснюється за окремими функціонально-автономними вузлами, відображеними у змісті, організаційних формах і методах, тобто за модулями, призначення яких – розв'язати конкретне коло психолого-педагогічних завдань.

Взаємодія педагога і студента в навчальному процесі здійснюється на принципово новій основі: модулі забезпечують усвідомлене самостійне досягнення тими, хто навчається, певного рівня попередньої підготовленості. Успішність модульного навчання залежить від дотримання паритетних взаємин між педагогом та студентами.

Модульне навчання сприяє комплексному аналізу та розв'язанню таких завдань:

- створення змісту навчання, здатного гнучко реагувати на конкретні умови навчання, потреби практики;
- стимулювання самостійності та відповідальності студентів;
- реалізація творчого потенціалу педагога, звільнення його від рутинних обов'язків;
- забезпечення індивідуалізації навчання щодо темпу, рівня допомоги та диференціації змісту навчання;
- здійснення якісного процесу навчання, у результаті якого досконало володіють знаннями, уміннями та навичками всі студенти або переважна більшість.

В основі технології модульного навчання – такі принципи: модульності, виокремлення із змісту навчання певних елементів, динамічності, дієвості та оперативності знань і їх системи, гнучкості, усвідомленої перспективи, різнобічності методичного консультування, паритетності. Охарактеризуємо окремі з них.

Принцип модульності. Він визначає підхід до навчання, відображений у змісті, організаційних формах і методах. Відповідно до цього принципу, навчання будується на окремих функціональних ядрах-модулях, призначених для досягнення конкретних дидактичних цілей.

Педагогічні вимоги, за допомогою яких реалізують цей принцип: навчальний матеріал треба конструювати таким способом, щоб він цілковито давав змогу кожному студенту досягнути сформульованих дидактичних цілей; матеріал потрібно подати настільки завершеним блоком, щоб була змога конструювати єдиний зміст навчання (що відповідає комплексній дидактичній меті) з окремих модулів; відповідно до специфіки навчального матеріалу треба інтегрувати різні види і форми навчання, що спрямовані на досягнення запланованої дидактичної мети.

Цей принцип передбачає організацію вивчення знань у дискретно-неперервному колі за наперед заданою модульною програмою, як такою, що складається з логічно завершених

доз навчального матеріалу (модулів) зі структурованим змістом кожного модуля та системою опорних оцінок.

Принцип модульності допомагає підвищити рівень диференційованого навчання, яке враховує індивідуальні особливості студентів і спрямоване на оптимальний інтелектуальний розвиток кожної особистості засобами структурування змісту навчального матеріалу, добору відповідних до типологічних особливостей студентів форм, прийомів і методів навчання.

Доцільно сформулювати такі ознаки модульної технології навчання:

- завдання навчального процесу формулюють у діяльнісному аспекті і висувають перед студентами на початку навчання;
- насамперед – обґрунтування навчальних завдань, організація контролю за засвоєнням цих завдань, підготовка навчального матеріалу, що дає змогу студенту розв'язувати поставлені завдання;
- створення можливостей для поєднання різних видів навчальної та науково-педагогічної діяльності (переважає навчальна діяльність студентів, індивідуальне учіння, що передбачає досягнення обов'язкового результату навчання);
- роль науково-педагогічного працівника – діагностика, консультація, мотиватор, постачальник інформації;
- методи і засоби навчання обирають таким чином, щоб вони сприяли комплексному досягненню цілей навчання і контролю за засвоєнням змісту конкретної теми та курсу загалом;
- діяльність студента: активна участь студента в процесі роботи з навчальним матеріалом; під час підготовки завдань конкретного модуля кожний студент має змогу вибирати найбільш прийнятний для нього спосіб учіння, оптимальний темп (місце) оволодіння навчальним матеріалом, студенти отримують

свободу пристосування часу занять і змісту модуля до їхніх індивідуальних потреб;

- критерії оцінювання навчальних досягнень студенти отримують одночасно із завданнями навчального модуля; контрольні завдання покликані поліпшити рівень особистого засвоєння знань кожним студентом; студент отримує залік, якщо його відповіді засвідчують нормативний рівень засвоєння; контрольні запитання мають на меті оцінити ступінь засвоєння знань, умінь і навичок, закріпити здобуте, діагностувати труднощі; оцінка результатів конкретного студента не залежить від рівня результатів групи;
- недостатнє засвоєння змісту модулів можна помітити на кожному етапі навчання, тому курс засвоюється довершеними порціями, у разі невдачі на конкретних етапах навчання студент повинен повторно вивчити окремих модулів, а не весь курс.

Варто зазначити, що технології навчання, виховання, управління пов'язані з педагогічними технологіями, освітніми технологіями загальною ідеєю відповідної освітньої концепції, педагогічними парадигмами, змістовим наповненням функцій. Педагогічна техніка відображає рівень майстерності педагога. Від того, як і якими прийомами навчання він володіє, залежить ступінь розвитку суб'єктів навчання (виховання). Саме ці положення свідчать про зближення теорії з практикою.

Технології – це застосування методики в конкретних умовах, тому про ефективність застосування будь-яких освітніх технологій можна говорити лише в контексті конкретних суб'єктів навчально-виховного процесу.

Отже, технології є об'єктивним процесом еволюції освіти. Педагогічна технологія – системний, концептуальний, нормативний, варіативний опис діяльності педагога та студента, скерований на досягнення загальноосвітньої мети.

Жодна технологія не є універсальною, тому кожна з них вимагає вироблення власного технологічного підходу до її використання в конкретних ситуаціях. Структуру і зміст інноваційних педагогічних технологій проектують з урахуванням

того, що ефективність навчання у професійному навчальному закладі визначають і за рівнем кваліфікації науково-педагогічних працівників, і за їх ціннісним спрямуванням.

Що ж таке технологічний підхід у навчанні? Яка мета та умови впровадження різних технологій у практику роботи конкретного навчального закладу та як вони впливають на педагогічну творчість учителя? Яким чином учителю вибрати технологію, яка дасть змогу максимально використати власний творчий потенціал і досягнути найоптимальніших результатів навчання? Саме ці проблеми розглянуто в нашій праці.

Пошук нових технологій навчання і продуктивне, ефективне їх впровадження у навчально-педагогічний процес різних типів навчальних закладів сприятиме забезпеченню високої кваліфікаційної підготовки майбутніх фахівців.

Контрольні запитання та завдання

Сформулюйте визначення терміна «педагогічна технологія».

Назвіть етапи становлення та розвитку педагогічних технологій.

Назвіть структурні компоненти технології навчання.

Назвіть основні положення теорії Й. Ф. Гербарта.

Сформулюйте недоліки педагогічної системи Й. Ф. Гербарта.

Охарактеризуйте педоцентричну систему Дж. Дьюї.

Розкрийте сутність, мету і завдання особистісно орієнтованої технології навчання.

Проаналізуйте основні положення технології дистанційного навчання.

Розкрийте особливості технології модульного навчання.

2.3. Види і стилі навчання

Види навчання. Догматичне навчання. Сформований у Середньовіччі вид церковно-релігійного навчання через слухання, читання, механічне запам'ятовування й дослівне відтворення тексту.

Для догматичного навчання характерні такі особливості: викладач повідомляє студентам певну сукупність знань у готовому вигляді без пояснення; студенти засвоюють знання без усвідомлення й розуміння і майже дослівно відтворюють завчене; від студентів не вимагають застосування знань на практиці. Цей тип навчання сприяє певною мірою розвитку механічної пам'яті, але не створює умов для розвитку інтелектуального потенціалу особистості, не забезпечує підготовку людини до практичної діяльності на основі набутих знань.

Пояснювально-ілюстративне навчання. Основна мета такого виду навчання – передавання-засвоєння знань і застосування їх на практиці. Іноді його називають пасивно-споглядальним. Педагог прагне викласти навчальний матеріал із застосуванням наочних та ілюстративних матеріалів, а також забезпечити його засвоєння на рівні відтворення й застосування для розв'язання практичних завдань.

Пояснювально-ілюстративний вид навчання зумовлений вищим рівнем суспільно-виробничих відносин. Йому притаманні такі особливості: викладач повідомляє студентам певний обсяг знань, пояснює сутність явищ, процесів, законів, правил та ін. з використанням ілюстративного матеріалу; студенти мають свідомо засвоїти пропоновану частку знань і відтворити її на рівні глибокого розуміння, застосувати знання на практиці в різноманітних видах.

Пояснювально-ілюстративний вид навчання впродовж двох останніх століть панував на всіх рівнях навчальної діяльності. Він певною мірою сприяв раціональному підходу до оволодіння значним обсягом усталених знань, розвитку логічного мислення та оперативної пам'яті. Однак загалом цей вид навчання стояв на заваді залучення студентів в активну самостійну пізнавальну діяльність і розвитку інтелектуальних можливостей особистості, оволодіння методами самостійного пізнання

Проблемне навчання. В основі проблемного навчання – ідея відомого психолога С. Л. Рубінштейна про спосіб розвитку свідомості людини через розв'язування пізнавальних проблем, що містять суперечності. Тому суть проблем-

ного навчання – у постановці (педагогом) і розв’язанні (студентом) проблемного питання, завдання і ситуації.

Для проблемного навчання характерно те, що знання й способи діяльності не подано готовими, не запропоновано правила чи інструкції, завдяки яким той, хто навчається, міг би гарантовано виконати завдання. Матеріал не подано, а задано як предмет пошуку. І зміст навчання полягає саме в стимулюванні пошукової діяльності студента.

Такий підхід зумовлений, по-перше, сучасною орієнтацією освіти на виховання творчої особистості; по-друге, проблемним характером сучасного наукового знання (нагадаємо, будь-яке наукове відкриття відповідає на одне або кілька запитань і ставить десятки нових); по-третє, проблемним характером людської практики, що особливо гостро виявляється в переломні, кризові моменти розвитку; по-четверте, закономірностями розвитку особистості, людської психіки, зокрема мислення й інтелекту, які формуються саме в проблемних ситуаціях.

Проблемне навчання найбільш адекватне соціально-педагогічним цілям і змісту сучасного наукового знання і закономірностям пізнавальної діяльності та розвитку тих, кого навчають. У ньому найпоспідовніше реалізовано принципи проблемності, який припускає використання об’єктивної суперечливості досліджуваного, організацію на цій основі пошуку знань, застосування способів педагогічного керівництва, які дають змогу керувати інтелектуальною діяльністю й розвитком тих, кого навчають (розвитком потреб та інтересів, мислення й інших сфер особистості).

Під час розв’язання проблемного питання передбачено пошук різних варіантів відповіді, заздалегідь готова відповідь – неприйнятна. Приклади проблемних питань: «Чому цвях тоне, а корабель, зроблений з металу, ні?», «Що в природі змінює колір?»

Проблемна задача – це навчально-пізнавальна задача, що зумовлює прагнення до самостійного пошуку способів її розв’язання. Приклад проблемної задачі: «Які необхідно зробити дії, щоб рівняння $2+5 \times 3 = 21$ було правильним?»

Проблемна ситуація в процесі навчання передбачає, що суб'єкт (студент) хоче розв'язати важкі для себе завдання, але йому не вистачає даних, і він повинен сам їх шукати. Така ситуація характеризує психологічний стан студента, що виникає в процесі виконання навчального завдання, стимулюючи до пошуку нових знань і способів діяльності.

Проблемна ситуація містить три компоненти: а) необхідність виконання такої дії, під час якої з'являється пізнавальна потреба в новому ракурсі, знанні чи способі дії; б) невідоме, яке потрібно розкрити в ситуації, що виникла; в) можливості студентів у виконанні поставленого завдання, в аналізі умов і відкритті «таємниці» невідомого. Не занадто важкі, середні за рівнем складності завдання не створюють проблемної ситуації. Приклад проблемної ситуації: «Складіть із 6 сірників 4 рівносторонні трикутники зі сторонами, які дорівнюють розмірам одного сірника».

Аналіз проблемної ситуації, виявлення її зв'язків, відносин, які закріплені у мові, постають у вигляді завдань. Процес засвоєння й розуміння знань не є можливим без постановки та розв'язання завдань. Навіть читаючи текст, слухаючи педагога, учням (студентам) доводиться розв'язувати ті чи інші завдання. Сформульоване завдання створює зовнішні умови для усвідомлення проблемної ситуації. Мислення починається з проблемної ситуації, з її усвідомлення й прийняття.

Щоб пробудити ситуацію розумової активності під час читання тексту, потрібно його «побачити» як систему завдань, систему прихованих проблемних ситуацій. Слухання готового пояснення також потрібно сприймати як послідовність завдань. Студенти, які «бачать» завдання й відображені в них проблемні ситуації в тексті, викладі, сприймають подану інформацію як відповіді на запитання, які в них виникли під час сприйняття тексту. Ці питання містять механізм їхньої розумової активності, тому засвоєння навіть «готових» завдань є для них ефективним і щодо функціональності цих знань, тобто засвоєння й розвиток (перетворення знань і дій щодо оволодіння ними в психічні новоутворення) відбувається в таких студентів одночасно.

Проблемними завданнями можуть бути запитання, навчальні задачі, практичні ситуації. Ту саму проблемну ситуацію можуть зумовити різні типи завдань. Саме по собі проблемне завдання не є проблемною ситуацією. Воно може зумовити проблемну ситуацію тільки за певних умов. Такий вид навчання:

- стимулює виявлення активності, ініціативи, самостійності й творчості в у студентів;
- розвиває інтуїцію й дискурсивне («проникнення в суть»), конвергенційне («відкриття») і дивергенційне («створення») мислення;
- учить мистецтва розв'язувати різні наукові й практичні проблеми, досвіду творчого розв'язання теоретичних і практичних завдань.

Труднощі організації проблемного навчання пов'язані зі значною затратою часу для постановки і розв'язання проблем, створення проблемної ситуації й надання можливості її самостійного розв'язання кожному учневі, студенту. Цей вид навчання містить природний процес поділу студентів на самостійних і несамоствійних.

Програмоване навчання. В його основі – кібернетичний підхід, відповідно до якого навчання розглядають як складну динамічну систему. Керують цією системою за допомогою посилання команд від педагога (комп'ютера, інших технічних засобів і аудіо-, відеотехніки) до учня (студента) й одержання зворотного зв'язку, тобто інформації про перебіг навчання – від педагога (оцінка) і учня чи студента (самооцінка).

Б. Скінер сформулював принципи програмованого навчання:

- подавати інформацію невеликими дозами;
- формулювати завдання для перевірки (для контролю й оцінки засвоєння кожної порції пропонованої інформації);
- пред'являти відповіді для самоконтролю;
- давати вказівки залежно від правильності відповіді.

На практиці педагог може скористатися лінійною чи розгалуженою побудовою освітньої програми. У разі вибору лінійної побудови програми учні (студенти) працюють над усіма порціями навчальної інформації в міру їх надходження.

Розгалужена програма дає змогу студентові вибрати індивідуальний шлях засвоєння цілісної навчальної інформації. Засвоєння інформації залежить від рівня підготовленості. В обох випадках прямий і зворотний зв'язок педагога з учнем (студентом) здійснюється з використанням спеціальних засобів (програмованих навчальних посібників різного виду, комп'ютера). Перевага цього виду навчання – одержання повної і постійної інформації про ступінь і якість засвоєння всієї навчальної програми.

У програмованому навчанні немає проблем з відповідністю темпу навчання індивідуальним можливостям учня (студента), оскільки кожен учень (студент) працює в зручному для нього режимі. Інша перевага – економія часу викладача на процес передавання інформації, а також збільшення кількості часу на постійний контроль за процесом і результатом її засвоєння. Головним недоліком такого виду навчання є надмірна апеляція до пам'яті учнів (студентів).

Модульне навчання передбачає таку організацію процесу, коли науково-педагогічний працівник і студенти працюють із навчальною інформацією, представленою у вигляді модулів. Кожен модуль є завершеним і відносно самостійним.

Сукупність таких модулів становить єдине ціле в розкритті навчальної теми чи всієї навчальної дисципліни. Наприклад, *перший цільовий модуль* дає перше уявлення про нові об'єкти, явища чи події. *Другий інформаційний модуль* є системою необхідної інформації у вигляді розділів, параграфів книги, комп'ютерної програми. *Третій операційний модуль* містить весь перелік практичних завдань, вправ і питань для самостійної роботи з використання здобутої інформації. *Останній модуль* для перевірки результатів засвоєння нової навчальної інформації може бути у вигляді, наприклад, переліку питань для заліку, іспиту, тесту і творчих завдань.

Модульне навчання розраховане на значну самостійну роботу студентів за умов дозованого засвоєння навчальної інформації, зафіксованої в модулях. Іноді цей вид навчання називають блочно-модульним, вважаючи, що кожен модуль формується під час поділу навчальної програми на блоки.

Стили навчання визначають за домінуванням певної групи методів у загальній системі методів і прийомів навчання. Вони постають як спосіб ставлення педагога до педагогічної діяльності і спілкування.

Репродуктивний стиль навчання. Основна особливість репродуктивного стилю в тому, щоб передати студентам певні очевидні знання. Педагог просто викладає зміст матеріалу й перевіряє рівень його засвоєння. Головним видом діяльності науково-педагогічного працівника є репродукування, що не допускає альтернатив.

У межах цієї моделі враховано тільки регламентовані чи догматизовані знання. Думок студентів просто не беруть до уваги. Основу репродуктивного навчання становить система вимог педагога до швидкого, точного й міцного засвоєння знань, навичок і вмінь. Навчання здійснюється здебільшого в монологічній формі: «повторіть», «відтворіть», «запам'ятайте», «дійте за зразком».

В умовах репродуктивного навчання в студентів переважається пам'ять, а інші психічні процеси – сприйняття, уява, альтернативне й самостійне мислення – блокуються. Це може спричинювати втомлюваність і втрату зацікавленості навчанням. Унаслідок такого навчання студент не вміє ухвалювати самостійних рішень, зникає до підпорядкування (накази й заборони), стає пасивним виконавцем і функціонером.

Цей вид навчання зумовлює два небезпечні синдроми. Перший – боязнь зробити помилку: «Раптом неправильно зрозумів, що говорив педагог?», «Раптом запропонуєш не ту відповідь, якої від тебе очікують?» Так з'являються люди зі ставленням до життя на зразок: «Не висувайся. Не лізь, якщо тебе не запитують! Тобі найбільше від усіх треба?» Як наслідок, студенти звикають слухати, але розучуються говорити, міркувати. Другий синдром – страх забути. Над студентом постійно висить дамоклів меч: «Ти повинен пам'ятати й зумі-

ти розповісти про все, що говорив педагог і що написано в підручнику».

У педагога також може розвинутися синдром – «боязнь не встигнути пройти програму, не порушити принципів навчання».

У тактиці репродуктивного навчання чітко окреслено три основні лінії. Першу умовно можна сформулювати так: «Не починайте полеміки, для цього бракує часу». Друга лінія передбачає уміння доступно викладати складний матеріал. Третя лінія поведінки науково-педагогічного працівника полягає в тому, щоб віддавати перевагу фактам, а не узагальненням (факти простіші і зрозуміліші).

Творчий стиль навчання. Його стержнем є стимулювання студентів до творчості в пізнавальній діяльності. А також – підтримання з боку педагога ініціатив своїх підопічних. Педагог добирає зміст навчального матеріалу відповідно до критеріїв проблемності.

У процесі викладення проблеми науково-педагогічний працівник прагне вибудувати діалог зі студентами. У цих умовах навчання забезпечує «контекст відкриття». Для творчого підходу до педагогічного процесу характерні такі звертання педагога: «порівняй», «доведи», «вибери головне», «зроби вибір і аргументуй його», «запропонуй свій варіант», «поясни і зроби висновок». У разі такого стилю навчання діяльність студентів має частково-пошуковий, пошуковий, проблемний і навіть дослідницький характер.

У тактиці творчого стилю навчання наявні такі лінії поведінки педагога:

- уміння поставити навчально-пізнавальні проблеми так, щоб зумовити інтерес до міркування, аналізу й порівняння відомих фактів, подій і явищ;
- стимулювання до пошуку нових знань і нестандартних способів розв'язання завдань і проблем;
- підтримання студента на шляху до самостійних висновків і узагальнень.

Цей стиль навчання має значні переваги порівняно з репродуктивним, оскільки стимулює розвиток творчих здібностей. Однак такий стиль може давати привід для заро-

дження в студента психології невдахи: «Я все одно оригінальніше за інших не придумаю, то навіщо ж думати?»

Навчена в такому стилі людина не може зберігати значного обсягу інформації, необхідного для постійної й систематичної праці. Як засвідчують досвід і результати досліджень психологів і педагогів, тільки систематичне освоєння базових знань стає справжньою основою для творчості студентів. Найяскравіше творчий стиль навчання виявляється під час захисту творчих проектів і завдань, у здійсненні досліджень і експериментів, у процесі розв'язання проблемних завдань і ситуацій, у дискусіях.

Емоційно-ціннісний стиль навчання забезпечує особистісне залучення студентів до навчально-виховного процесу на рівні емпатичного розуміння й ціннісно-сміслового сприйняття навчального матеріалу й духовно-морального образу самого вчителя. Це можливо тільки в разі емоційної відкритості педагога, щирому зацікавленні навчальним предметом. Такий стиль передбачає наявність емпатичних здібностей у педагога, а також уміння організовувати навчально-виховний процес діалогічно.

Результативність цього способу організації навчання збільшується, якщо педагог організовує взаємини зі студентами на основі емоційно-довірливого спілкування, співпраці й поваги до кожної особистості. Під час використання цього стилю найприйнятнішими є такі форми звертання до студента: «оцініть», «висловіть своє ставлення, думку, розуміння», «дайте своє трактування події, факту, явища», «образно уявіть, що тут більш цінне і значуще для вас», «складіть, придумайте».

Педагог, орієнтований на емоційно-ціннісний стиль навчання, стимулює студентів до рефлексії, «праці душі» (за В. О. Сухомлинським), до формування свого ставлення:

- до наукових і технічних досягнень людства;
- до результатів діяльності людини;
- до історичних подій і творів мистецтва;
- до цінності знань і вмінь для професійної діяльності.

Найяскравіше цей стиль навчання виявляється в ігрових формах навчання, у процесі діалогу й театралізованих іграх, тобто під час виконання завдань, що сприяють виявленню самовідчуття, самопізнання, саморозуміння, самооцінки.

У тактиці емоційно-ціннісного стилю навчання можна окреслити типові лінії поведінки педагога:

- перевага ціннісно-сислової інформації, спрямованої на духовно-моральний розвиток студентів;
- орієнтація на емоційно-особистісний спосіб ставлення до навчальної інформації і взаємодії зі студентами;
- добір морально розвиваючих завдань і створення ситуацій оцінки-взаємооцінки-самооцінки в освітньому процесі.

Цей стиль навчання ефективно розвиває:

- образне мислення студента та емоційно-моральну сферу особистості, стимулює до саморефлексії й самопізнання, саморозкриття творчих здібностей і ціннісного ставлення до світу;
- вчить емоційного й діалогічного стилю спілкування з людиною, співпраці і взаємоповаги, визнання її самоцінності.

Контрольні запитання та завдання:

Назвіть види навчання.

Порівняйте догматичне та пояснювально-ілюстративне навчання.

Назвіть характерні особливості проблемного навчання.

Назвіть особливості програмованого навчання.

Розкрийте поняття «стиль навчання».

Зробіть порівняльний аналіз репродуктивного та творчого стилів навчання.

Назвіть характерні ознаки емоційно-ціннісного стилю навчання.

2.4. Зміст освіти у вищих навчальних закладах

Зміст освіти – науково обґрунтована система дидактичного та методично сформованого навчального матеріалу для різних освітніх і освітньо-кваліфікаційних рівнів.

Складовим змісту освіти є нормативний та вибірковий компоненти. Нормативний компонент змісту освіти визначають відповідні державні стандарти освіти, а вибірковий – вищий навчальний заклад.

Зміст освіти визначають також освітньо-професійна програма підготовки, структурно-логічна схема, навчальні програми дисциплін, інші нормативні акти органів державного управління освітою та вищого навчального закладу; його відображено у відповідних підручниках, навчальних посібниках, методичних матеріалах і дидактичних засобах.

Освітньо-професійна програма містить перелік нормативних навчальних дисциплін із зазначенням загального обсягу часу (в годинах) для аудиторних занять і самостійної роботи студентів, який відведено для їх вивчення, та форм підсумкового контролю з кожної навчальної дисципліни.

Співвідношення між часом для аудиторних занять і самостійною роботою студентів, форми і періодичність проміжного контролю визначено в навчальному плані вищого навчального закладу.

Структурно-логічна схема підготовки визначає науково-методичне структурування процесу реалізації освітньо-професійної програми (послідовність вивчення навчальних дисциплін, форми і періодичність виконання індивідуальних завдань та проведення контролю тощо).

Проектування змісту навчання у вищих навчальних закладах. Досягнення цілей навчання забезпечується відбором навчального матеріалу і дидактичними процесами, які сприяють переведенню його в знання, вміння, навички та особистісні якості фахівця. Зміст навчального матеріалу і форми його трансформації у знання й уміння зафіксовано у відповідній навчально-програмній документації, основа якої –

освітні стандарти, кваліфікаційна характеристика і професіограма фахівця.

Постановці цілей навчання й оптимізації здобуття підготовки фахівців заданої кваліфікації і профілю передуює розробка моделі професійної діяльності фахівця — професіограма.

Професіограма — документ, що регламентує технологію побудови вимог, які професія висуває до особистісних якостей, психологічних здібностей, психолого-фізичних можливостей людини.

Цей документ має забезпечити постановку практичного завдання та організацію його розв'язання з метою оптимізації та підвищення ефективності професійної діяльності фахівця конкретного профілю. У професіограмі відображено такі аспекти професійної діяльності, як соціальні, соціально-економічні, історичні, технічні, технологічні, правові, гігієнічні, психологічні, фізіологічні і соціально-психологічні. Обсяг, глибина і діяльність їх вивчення залежать від соціального замовлення.

Реально навчальний процес здійснюють на основі освітньо-кваліфікаційних характеристик, освітньо-професійної програми, навчального плану і програм.

Питання дидактичного планування (методика складання кваліфікаційних характеристик, освітньо-професійної програми, навчальних планів і програм, систематизація матеріалу з урахуванням міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків) докладно висвітлено в педагогічній літературі. Зміст навчально-нормативних документів, які розробляють, має відображати результати попереднього дидактичного прогнозування. У зв'язку з цим слід уточнити функції освітньо-кваліфікаційних характеристик, освітньо-професійної програми, навчального плану і навчальних програм — документів, які фактично прогнозують зміст підготовки майбутніх фахівців.

Існують різні підходи до визначення сутності поняття «освітньо-кваліфікаційна характеристика» (ОКХ). Проте очевидно, що головне її призначення — слугувати еталоном кваліфікації фахівця цього профілю. Тому в кваліфікаційних ха-

рактиках потрібно конкретно вказати не тільки вимоги до особистісних характеристик майбутнього спеціаліста, а й до компонентів його трудової діяльності, рівні виконання відповідних трудових процесів.

Освітньо-кваліфікаційна характеристика — офіційний і стабільний документ, поряд із освітнім стандартом та навчальним планом, який діє впродовж досить тривалого часу. Кваліфікаційні характеристики створюють для опису цілей підготовки кваліфікованих кадрів і вони слугують для оцінки ступеня майстерності фахівців.

Загалом ОКХ містить такі положення:

- діяльнісне призначення фахівця із вказівкою його кваліфікації. Також потрібно зазначити його спеціалізацію (дослідницька, проектно-конструкторська, проєктивно-технологічна, сервісно-профілактична, організаційно-комерційна, культурно-просвітницька, педагогічна тощо);
- вимоги до знань і умінь, яким повинен відповідати випускник ВНЗ. У розділі «Вимоги до знань» виокремлюють загальнопрофесійні вимоги (для групи спеціальностей) і спеціальні (характерні для певного фаху) знання, а в розділі «Вимоги до умінь» — перелік умінь, якими має володіти фахівець загалом, а також кваліфікаційні вміння, якими має володіти у своїй діяльності молодший спеціаліст чи спеціаліст;
- вимоги до підготовки фахівців виявляють особливості спеціальності і встановлюють необхідний обсяг професій, соціальних і громадських функцій і завдань, які випускники ВНЗ повинні вміти розв'язувати в практичній діяльності.

Положення, зазначені в ОКХ, зазвичай, сформульовані на соціологічному і виробничому рівнях. Тому науково-педагогічним працівникам необхідно трансформувати ці завдання до педагогічного рівня.

Удосконалюючи ОКХ, потрібно: враховувати динаміку розвитку техніки, зміни вимог нормативних керівних документів, що регламентують виробничо-економічний процес; використовувати відомості анкет-характеристик випускників

ВНЗ; вивчати виробничу ситуацію і функціональні обов'язки; узагальнювати думки провідних фахівців і слухачів факультету підвищення кваліфікації.

Головними засобами діяльності фахівців вищої ланки є засоби духовні й матеріальні. Духовні засоби праці фахівця — його уміння й навички, якими він користується в процесі своєї діяльності. Матеріальні містять комплекс виробничого устаткування, приміщень і споруд, контрольно-вимірвальну апаратуру, діагностичне устаткування, інформаційно-обчислювальну техніку, засоби механізації і автоматизації.

Додаткові засоби діяльності – нормативно-технічні матеріали, керівні документи, стандарти, галузеві нормативи, правила техніки безпеки виробничої санітарії тощо, що регламентує процес виробництва та економічну життєдіяльність людства і природи.

Освітньо-професійна програма – державний нормативний документ, у якому узагальнено зміст навчання, встановлено вимоги до змісту, обсягу та рівня освітньої й професійної підготовки фахівця за певною спеціальністю певного освітньо-кваліфікаційного рівня.

Нормативні документи, що визначають зміст освіти. Навчальний план – нормативний документ, що його складає вищий навчальний заклад на підставі освітньо-професійної програми та структурно-логічної схеми підготовки, у ньому подано перелік та обсяг нормативних і вибіркового навчальних дисциплін, послідовність їх вивчення, конкретні форми проведення навчальних занять (лекцій, лабораторних, практичних, семінарських, індивідуальних занять, консультацій, навчальних і виробничих практик) та їх обсяг, графік навчального процесу, форми і засоби проведення поточного й підсумкового контролю. У навчальному плані вказано й час, відведений на самостійну роботу.

Навчальний план розробляють на весь період реалізації відповідної освітньо-професійної програми і затверджує керівник вищого навчального закладу.

У ньому реалізовано цілі та завдання виховання майбутнього фахівця, основні принципи добору наукової інформації, її систематизації з урахуванням міжпредметних зв'язків і

логіки викладу матеріалу. Тут знаходять своє втілення ідеї розвитку особистості на основі органічного поєднання загальної, політехнічної і професійної освіти, з'єднання навчання з продуктивною працею, розвитку творчого мислення та пізнавальної активності студентів, їх самостійності в надбанні знань, зв'язку теоретичної й практичної підготовки, спадкоємності з іншими типами навчальних закладів.

Науково обґрунтовані принципи побудови навчальних планів розробляють на різних рівнях професійної підготовки кадрів. Узагальнюючи досвід таких досліджень, можна висунути незалежно від їхньої кваліфікації і профілю такі основні принципи побудови навчальних планів підготовки фахівців, а саме:

- *гуманістичного спрямування*, орієнтований на задоволення освітніх запитів особистості, виховання високоморальних загальнолюдських якостей майбутнього фахівця;
- *науковості*, який передбачає відповідність отримання освіти до рівня й перспектив розвитку науки, формування в студента наукового світогляду на основі правильних уявлень про загальні і спеціальні методи наукового пізнання, засвоєння основних закономірностей процесу пізнання з позицій діалектичного матеріалізму;
- *систематичності й послідовності*, потребує розміщувати навчальні дисципліни з урахуванням логіки досліджуваної наукової системи знань і закономірностей розвитку наукових понять у свідомості студентів;
- *доступності*, що враховує рівень підготовки студентів;
- *єдності навчання, виховання розвитку*, який передбачає нерозривний зв'язок навчання з формуванням світоглядних, поведінкових і творчих якостей особистості кожного студента;
- *гуманітаризації*, який передбачає залучення до змісту всіх навчальних курсів (не тільки гуманітар-

них, й природничо-математичних, технічних і виробничо-технологічних) відомостей про роль і місце в соціальному, економічному і науково-технічному прогресі, його відповідальності за майбутнє цивілізації і духовних скарбів;

- *зв'язку теорії з практикою* за умови базової ролі теорії, який передбачає необхідність підведення студентів до розуміння значення теорії в житті, практиці, виробничій праці; розвитку в них здібностей умілого застосування засвоєних знань, умінь і навичок для розв'язання завдань практичного і виробничого характеру;
- *політехнічний*, який передбачає цілісність загальної політехнічної і професійно-політехнічної освіти й забезпечує професійну мобільність фахівця, його здатність орієнтуватися в системі громадського виробництва, за найкоротший термін адаптування до змін та змісту праці;
- *професійної спрямованості*, який передбачає загальну орієнтацію всіх студійованих дисциплін на остаточні результати навчання студентів, пов'язані з набуттям конкретної спеціальності;
- *стабільності й динамічності*, який передбачає наявність стабільної (базової) частини вивчення навчальних предметів і динамічної (спеціальної) частини, змінюваної з урахуванням вимог виробництва до підготовки фахівців;
- *уніфікації і диференціації*, зумовлений об'єктивними особливостями і закономірностями характеру, змісту праці фахівців цього профілю і кваліфікації і та врахуванням індивідуальних особливостей студентів;
- *спадкоємності* змісту освіти, а також з різноманітними видами неформальної освіти й самоосвіти;
- *інформаційної технологічності* навчання, орієнтований на застосування в освітньо-виховному процесі педагогічно виправданих засобів інформаційної та

комп'ютерної техніки (персональних комп'ютерів, інформаційних банків даних і знань, комп'ютерних експертних систем тощо).

Характерною рисою нового покоління навчальних планів системи навчання у ВНЗ є створення умов, які сприяють самоактуалізації та самореалізації особистості. Ця можливість виявляється у гнучкості системи навчання, покликаній забезпечити врахування індивідуальних пізнавальних особливостей студентів, їхні інтереси та уподобання.

Реалізація цієї ідеї виявляється у блочній побудові навчальних планів з великим вибором елективних курсів, рейтингової системної оцінки знань (кількісною системою «залікових одиниць»), широким спектром можливостей для самостійної поглибленої професійної спеціалізації; у створенні можливості застосування відкритих систем навчання, які дають змогу організувати навчання студентів за індивідуальними програмами.

Програма навчальної дисципліни. Які функції програми навчальної дисципліни та які вимоги до неї?

На кожний предмет розробляють **програму навчальної дисципліни** — нормативні документи, що визначають роль і місце навчального предмета в системі підготовки фахівців, цілі його вивчення, перелік тем навчального матеріалу, форми організації навчання.

Програми навчальної дисципліни забезпечують професійну підготовку фахівців. Їх розробляють у взаємозв'язку та з метою забезпечити цілісне оволодіння навчальним матеріалом, необхідним для успішного виконання професійної діяльності, запобігти можливому дублюванню, урахувати міжпредметні зв'язки, визначаючи послідовність вивчення навчальних предметів.

На стадії розв'язання дидактичного завдання — проектування цілей та змісту навчання, про що вже йшлося, керуються освітньо-кваліфікаційними характеристиками. Після визначення цілей і адекватного змісту навчального предмета розробляють проект програми навчального предмета, а після вибору необхідних форм навчання створюють робочі навчальні програми.

Нині програми навчальних дисциплін, зазвичай, визначають лише обсяг знань, які підлягають засвоєнню. Але функція програми навчальної дисципліни явно недостатня. Крім свого традиційного призначення, програма і пояснювальна записка до неї мають вказувати:

- роль і значення відповідної навчальної дисципліни в майбутній професійній діяльності фахівця;
- основні перспективні напрями розвитку досліджуваної науки й галузі техніки;
- обсяг і зміст умінь та навичок, що їх повинні опанувати студенти;
- основні риси творчої діяльності, необхідні для роботи майбутнього фахівця, а також характер навчально-пізнавальних проблем і завдань, які сприяють формуванню цих рис;
- найважливіші світоглядні ідеї і категорії, які підлягають засвоєнню на конкретній змістовій основі;
- очікувані результати навчання, тобто необхідні рівні засвоєння навчального матеріалу.

Зазначені компоненти програми навчальної дисципліни (ПНД) сукупно є конкретним висловленням цілей навчання за цим навчальним предметом, на досягнення яких мають бути спрямовані зусилля педагога і студентів у процесі навчання. За аналогічною схемою можна конкретизувати цілі навчання з кожного розділу і теми навчальної дисципліни в робочій навчальній програмі.

Складаючи ПНД, необхідно додатково врахувати низку конкретних вимог, пов'язаних із необхідністю відображення в них новітніх досягнень науки, техніки технології; забезпечення спадкоємності та єдності загальноосвітньої, політехнічної і професійної підготовки студентів; встановлення раціональних міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків; виховання зацікавлення спеціальністю, розуміння громадської значущості своєї праці, почуття колективізму, відповідальності, а також підприємливості та ініціативи.

Формування освітньої кваліфікаційної характеристики, навчального плану і навчальних програм — не самоціль. Ці

документи, насамперед навчальні програми – найбільш динамічні. Проте вони зможуть успішно виконувати свої функції, якщо їхній зміст безперервно і з певним випередженням адаптуватимуть до нестабільних вимог відповідної галузі господарства. У зв'язку з цим такі прогностичні завдання, як дослідження тенденцій у змінах характеру, об'єктів і праці фахівців, а також вивчення перспектив розвитку тієї чи іншої конкретної галузі науки і техніки розв'язують не епізодично, а безперервно, систематично, унаслідок безперервних змін зазначених об'єктів прогностичного дослідження.

Це дає підстави поряд із раніше введеним терміном «стратегічне прогнозування» використовувати для позначення безперервного процесу отримання прогностичної інформації термін «оперативно-тактичне прогнозування». Результати такого короткотермінового прогнозування використовують для оперативного корегування змісту навчання в процесі поточного календарно-тематичного і позанягттевого планування навчального процесу.

Крім того, на основі дослідно-експериментальної роботи, а також під час реального навчального процесу потрібно виробити пропозиції з удосконалення наявних кваліфікаційних характеристик, навчальних планів і програм, які враховують надалі в розробці нових варіантів цієї навчально-програмної документації.

Навчальна література. Конкретний зміст навчальних програм висвітлено в навчальній літературі – підручниках, посібниках, довідниках та ін.

Навчальний підручник – книга, що містить основи наукових знань з певної навчальної дисципліни відповідно до мети навчання, визначеної програмою та вимогами дидактики. Підручник за своїм змістом і структурою має бути чітко спрямованим на виконання певних функцій: освітньої, розвивальної, виховної, управлінської.

І. П. Підласий виокремлює такі функції підручника:

- *мотиваційна* – передбачає створення таких стимулів для студентів, які б зумовлювали зацікавлення певним предметом зокрема і процесом навчання загалом;

- *інформаційна* – відображає дидактичні цілі та завдання навчання, описує зміст, визначає систему пізнавальних дій з матеріалом, форми навчання та способи контролю;
- *контрольно-корективна* – передбачає можливості перевірки, самооцінки та корекції процесу і результатів навчання; а також виконання тренувальних завдань для формування необхідних умінь і навичок.

Підручники мають відповідати певним вимогам:

- містити матеріал високого рівня узагальнення і водночас конкретний;
- наводити наукові відомості, але бути доступними для студентів, враховуючи особливості їхніх вікових та індивідуальних показників розвитку;
- бути інформативними і водночас лаконічними, пов'язувати навчальний матеріал із додатковою літературою, спонукати до самоосвіти і творчості;
- містити необхідні ілюстрації у вигляді картин, карт, схем, діаграм, фотографій;
- формулювання основних положень, висновків мають бути гранично ясними і чіткими;
- особливе значення має не лише доступність, а й проблемність викладу навчального матеріалу, здатність підручника розвивати пізнавальні інтереси учнів і стимулювати їхнє творче мислення.

Структура підручника:

- тексти – основний, додатковий, пояснювальний;
- позатекстові компоненти – апарат організації процесу засвоєння змісту, запитання і завдання, інструктивні матеріали (пам'ятки, зразки розв'язування завдань, прикладів); таблиці; вправи; ілюстративний матеріал (фотографії, малюнки, плани, карти та ін.).

За характером відображення дійсності тексти можуть бути *емпіричними* (відображати факти, явища, події, містити

вправи, правила) і *теоретичними* (містити закономірності, теорії, методологічні знання).

За основним методом викладу матеріалу тексти можуть бути: *репродуктивні, проблемні, програмовані, комплексні*.

Репродуктивні тексти – високоінформативні, структурні, зрозумілі студентам, відповідають завданням пояснювально-ілюстративного навчання.

Проблемні тексти подають у формі проблемного монологу, в якому для створення проблемних ситуацій позначають суперечності, вирішують проблему, аргументують логіку формування думки.

Програмовані тексти – зміст подано частинами, а для засвоєння кожного інформативного блоку є контрольні запитання.

Комплексні тексти – містять певні дози інформації, необхідні студентам для розуміння проблеми, а проблему визначають за логікою проблемного навчання.

Матеріал підручника необхідно доповнювати додатковою інформацією, бо його зміст надто конспективний і знання, здобуті тільки з нього, будуть обмеженими. Тому, крім підручника, слід використовувати додаткові джерела, зокрема навчальні посібники.

Навчальний посібник – книга, зміст якої повністю відповідає навчальній програмі або ж розглядає окремі теми навчального предмета; може містити емпіричний матеріал, що слугує закріпленню основного теоретичного матеріалу. Матеріал посібника розширює межі підручника, містить додаткові, найновіші та довідкові відомості.

До навчальних посібників належать: хрестоматії, словники, збірники задач і вправ, довідники, комплекти карт, таблиць тощо.

Підручники і навчальні посібники сприяють формуванню у студентів навичок самостійної пізнавальної діяльності, самоконтролю, є засобом керівництва їх пізнавальною діяльністю.

Контрольні запитання та завдання:

Розкрийте сутність терміна «зміст освіти».

Назвіть основні компоненти змісту освіти.

Яка різниця між навчальним планом і навчальною програмою?

Назвіть принципи побудови навчальних планів.

Які вимоги висувають до складання програми навчальної дисципліни?

У чому відмінність між навчальним підручником та навчальним посібником?

Охарактеризуйте особливості структурування навчального підручника.

Назвіть позитивні та негативні аспекти використання електронних підручників.

2.5. Закони та закономірності навчання

Розкривши сутність, структуру, рушійні сили навчання, взаємозв'язки його компонентів, особливості функціонування й розвитку цього процесу загалом та діяльності його суб'єктів (педагога й студентів), ми виходимо на рівень пізнання законів і закономірностей навчального процесу. Однак донедавна вчені-педагоги утримувалися від формулювання педагогічних законів загалом і дидактичних зокрема через низку причин.

Закон, як відомо, відображає внутрішній необхідний зв'язок явищ і процесів, які існують незалежно від суб'єкта, який пізнає ці закони.

Навчання ж, як і будь-який соціальний процес, складається з цілеспрямованої діяльності, спілкування, співпраці його суб'єктів – людей, які мають право вибору життєвих планів і засобів їхнього досягнення. Але діяльність людей тісно пов'язана із середовищем, навколишнім світом, вона залежить від історичного досвіду, світорозуміння, технологічної озброєності, нарешті, закономірностей розвитку психіки й колективної свідомості.

Отже, навчання, суб'єктне за своїми виявами в конкретних умовах, за соціальними засадами, глибинними коренями і взаємодіями – об'єктивне, яке підпорядковується об'єктивним законам і закономірностям.

Водночас педагогічні закони, які впливають на процеси виховання, навчання й розвитку багатьох чинників, майже ніколи не дають чітко гарантованого, однозначного результату. Вони мають імовірний характер, виявляються як тенденції. Їхня дія залежить від наявності багатьох умов, до яких належить також свідомо енергійна діяльність учасників цих процесів.

І нарешті, зв'язок між об'єктивними законами, поведінкою людей, їхньою свідомістю, а ще більше – підсвідомістю, дуже неоднозначний. Він не вкладається в межі чітких причинно-наслідкових зв'язків, суворого детермінізму.

Отже, навчання як педагогічний процес, як об'єктивний за своєю суттю, є частиною об'єктивного процесу розвитку суспільства, конкретно-економічного контексту. Як суб'єктивний за своїми активними виявами, він виявляється в можливостях реалізації. Саме ці об'єктивні засади, способи зв'язку об'єктивного й суб'єктивного, відображають дидактичні закони. Їхній цілеспрямований, свідомий, суб'єктивний вияв у діяльності педагога й тих, хто навчається, більш очевидно відображено в педагогічних *ідеях*, зв'язку минулого, сьогодення і майбутнього. Це також виявляється у *принципах*.

Законом у дидактиці можна вважати внутрішній істотний зв'язок явищ навчання, який зумовлює їхній необхідний вияв і розвиток (І. Я. Лернер).

У працях учених Ю. К. Бабанського, В. Бондаря, Б. С. Гершунського, М. І. Махмутова, І. Я. Лернера, М. Н. Скаткіна, І. П. Підласого, І. В. Малофіїва та інших виокремлено закони навчання, які одержали визнання науково-педагогічної громадськості. Коротко охарактеризуємо їх.

Закон соціальної зумовленості цілей, змісту й методів навчання. Він розкриває визначальний вплив суспільства через соціальне замовлення освіти на зміст, мету, масштаби, засоби, методи організації навчального процесу.

Закон розвивального і виховного впливу навчання. І зміст, і стиль спілкування, і характер завдань – усі компоненти навчання неодмінно впливають на формування орієнтації, особистісних якостей, духовного світу, здібностей, рис характеру студентів.

Закон зумовленості результатів навчання особливостями діяльності й спілкування студентів. Цей закон розкриває вплив процесів, які формують особистість, зокрема пізнавальних, ступінь самостійності й продуктивності діяльності студентів, на результати навчання.

Закон цілісності та єдності педагогічного процесу. Відображає зв'язки частин (наприклад, факту, закону) і цілого (теорії, загальної наукової картини світу тощо), взаємозв'язок раціонального й емоційного, репродуктивного і продуктивного, зумовлює необхідність гармонійної інтеграції предметів, змістового, мотиваційного й операційного компонентів (діяльності), оволодіння знаннями і розвитком.

Закон взаємозв'язку та єдності теорії і практики в навчанні. Означає, що будь-яке наукове знання, пряме або опосередковане, спрямоване на застосування на практиці (та й базується, зрештою, на ній). Звідси – необхідність спиратися на суспільну практику й життєвий досвід студентів, конкретизувати й застосовувати наукові положення на практиці, наскільки дає змогу специфіка матеріалу, підготовленість студентів та умови навчання.

Закон взаємозв'язку і взаємозумовленості індивідуальної, групової й колективної навчальної діяльності. Ці види організації діяльності можуть бути розділені в часі або поєднуватися, взаємопроникати. Певному виду діяльності на певному етапі можна віддати перевагу, але вони мають не заперечувати, а доповнювати один одного.

Зазначені закони мають об'єктивні джерела й діють у будь-яких ситуаціях навчання.

Крім законів, існують **закономірності**. Закономірність трактують або як вияв законів, часто ще не усвідомлених і чітко не сформульованих, або як загальні вияви впорядкованості розвитку, як сукупну дію багатьох законів. Обидва трактування прийнятні для дидактики.

Підкреслимо, що йдеться саме про закономірності, які відображають, але не замінюють законів і закономірностей психічного розвитку, спілкування, соціальної адаптації, а відображають зв'язки між провідними компонентами навчання

– викладанням, учінням, об'єктом вивчення (змістом матеріалу) і результатами.

Щодо вияву закономірностей, то їх дуже багато, і вони найчастіше відображають емпірично встановлені залежності. Доцільно навести кілька прикладів. Існує давно виявлений на практиці закономірний зв'язок між ступенем авторитету педагога й результатами його впливу на студентів, яких він виховує, зв'язок між ставленням студентів до педагога й результатами навчання, залежність продуктивності засвоєння нового від базових знань і досвіду того, кого навчають, тощо.

Закономірності навчання. Закономірності навчання (дидактичні закономірності) – об'єктивні, стійкі й суттєві зв'язки в навчальному процесі, що зумовлюють його ефективність: спрямованість навчання на розв'язання взаємопов'язаних завдань всебічного і гармонійного розвитку особистості студента (С. У. Гончаренко). Закономірність відображає об'єктивні, суттєві, необхідні, загальні, стійкі взаємозв'язки, які повторюються за певних умов.

Специфіка дидактичних закономірностей полягає в тому, що вони відображають стійкі залежності між усіма елементами навчання – діяльністю педагога, діяльністю студента та об'єктом засвоєння, тобто змістом навчання.

Проблему класифікації закономірностей навчання вивчали різні педагоги. Зокрема, М. М. Фіцула розрізняє дві великі групи: об'єктивні та суб'єктивні.

Об'єктивні закономірності процесу навчання:

- *виховний і розвивальний характер навчання.* У процесі навчання студенти засвоюють знання, на цій основі у них формуються науковий світогляд, моральні, трудові, естетичні та фізичні якості, відповідне ставлення до процесу навчання. Водночас відбувається процес розвитку особистості, її пізнавальних сил — мислення, пам'яті, уваги, уяви, мовлення та ін.
- *ефективність реалізації закономірності виховного і розвивального характеру навчання* зростає за умови, що педагог знає і враховує у процесі навчання переконання студентів, їхнє ставлення до знань,

глибину усвідомленості, світоглядні ідеї та риси характеру, які формуються в результаті навчання.

- *зумовленість навчання суспільними потребами.* Кожен етап розвитку людської цивілізації потребує певного рівня вихованості й освіченості членів суспільства, чого досягають завдяки навчанню. Становлення і розвиток Української держави потребують високоосвічених, усебічно розвинутих громадян, національно свідомих, із почуттям причетності до державотворення.
- *ефективність навчального процесу залежить від умов, у яких він відбувається,* навчально-матеріальної бази (навчальні кабінети, майстерні, їх оснащення технічними засобами навчання, приладами, інструментами, комп'ютерною технікою, дидактичними матеріалами тощо)
- *процес навчання залежить від реальних навчальних можливостей студентів.* Його зміст і методи вибирають передусім з огляду на реальні навчальні можливості студентів, зумовлені рівнем розвитку інтелектуальної, емоційної та вольової сфер, знань і вмінь, навичок до навчання, ставленням до навчання, фізичним станом і працездатністю.
- *ефективність процесу навчання залежить від рівня активності студента.* Суть цієї закономірності полягає в тому, що результати навчання студента залежать від характеру навчально-пізнавальної діяльності й рівня розвитку його мотиваційної сфери.

Процес навчання передбачає цілеспрямовану взаємодію педагога та студентів. Навіть якщо студент опановує предмет самостійно, педагог спрямовує його пізнавальну діяльність і контролює її.

Навчальний процес ефективний лише за умови активності студентів. Що більша різноманітність діяльності студентів на навчальному занятті, що більша інтенсивність їхньої праці, яку організував педагог, то результативніший процес навчання.

Суб'єктивні закономірності процесу навчання:

- поняття студенти можуть засвоїти лише тоді, коли організовано пізнавальну діяльність щодо співвідношення понять, відокремлення одних понять від інших;
- навички сформуються лише за умови організації відтворення операцій і дій, покладених в їх основу;
- міцнішому засвоєнню змісту навчального матеріалу сприяє більш систематично організоване пряме й відтерміноване повторення цього змісту та його введення в систему вже засвоєного раніше змісту;
- опанування складними способами діяльності залежить від успішного оволодіння попередніми простими видами діяльності, що входять до складного способу, і від готовності студентів визначати ситуацію, у якій ці дії можна використати;
- рівень і якість засвоєння за рівних умов (пам'ять, здібності) залежить від урахування педагогом ступеня значущості для студентів засвоюваного змісту;
- використання педагогом варіативних завдань, що передбачають застосування засвоєних знань в істотних для студентів ситуаціях, сприяє формуванню готовності до перенесення засвоєних знань і пов'язаних з ними дій у нову ситуацію.

Загальними закономірностями процесу навчання є:

- *закономірності мети навчання*, які залежать від рівня й темпу розвитку суспільства, його можливостей і потреб, від того, наскільки розвинута педагогічна теорія і практика;
- *закономірності змісту навчання*, що впливають із загальної мети й цілей навчання, темпів соціального та науково-технічного прогресу, вікових та індивідуальних можливостей студента, матеріально-технічної бази навчальних закладів;
- *закономірності управління процесом навчанням* визначаються інтенсивністю й зв'язками у системі навчання, обґрунтованістю корекційних впливів;

- *закономірності методів навчання* залежать від знань і навичок педагогів у застосуванні методів, мети і змісту навчання, віку й можливостей студентів, організації навчального процесу;
- *закономірності стимулювання навчання* залежать від внутрішніх і зовнішніх стимулів (мотивів) навчання;
- *закономірності якості навчання* пов'язані з попередньо досягнутими результатами, характером і обсягом навчального матеріалу, організаційно-педагогічною взаємодією між педагогом та студентами.

І. П. Підласий звернув увагу на поділ конкретних закономірностей навчання на: **дидактичні, гносеологічні, психологічні, соціологічні, організаційні.**

1. *Дидактичні закономірності* охоплюють результати навчання, продуктивність засвоєння обсягу знань, умінь, навичок, складність навчального матеріалу тощо:

- результати навчання (у відомих межах) прямо пропорційні усвідомленню цілей навчання студентом;
- результати навчання залежать від способу участі студентів у навчальній діяльності;
- результати навчання залежать від методів, що їх застосовують;
- результати навчання залежать від засобів, які застосовують;
- навчання через «дії» у 6 – 7 разів продуктивніше, аніж через «слухання».

2. *Гносеологічні закономірності* визначають вплив розумового розвитку на здобування навчальної інформації, продуктивність творчого мислення, проблемність та інтенсивність навчання:

- продуктивність засвоєння знань, умінь прямо пропорційна потребі вчитися;
- результати навчання (у певних межах) прямо пропорційні вмінню студентів організувати власну навчально-пізнавальну діяльність;

- продуктивність засвоєння знань, умінь (у певних межах) прямо пропорційна обсягу практичного застосування знань, умінь;
- продуктивність засвоєння залежить від рівня проблемності навчання, інтенсивності участі студентів у розв'язанні посильних і значущих для них навчальних проблем.

3. *Психологічні закономірності* характеризують індивідуальні психічні властивості, процеси, які впливають на продуктивність навчання:

- продуктивність навчання (у певних межах) прямо пропорційна інтересу студентів до навчальної діяльності;
- результати засвоєння конкретного навчального матеріалу залежать від здібностей студентів до оволодіння конкретними знаннями, уміннями, від індивідуальних уподобань студентів;
- продуктивність навчання зумовлена рівнем, силою, інтенсивністю й особливостями мислення студентів;
- продуктивність навчання (у певних межах) залежить від рівня розвитку пам'яті;
- продуктивність діяльності зумовлена рівнем сформованості навичок і вмінь;
- кількість повторень значно впливає на продуктивність навчання.

4. *Соціологічні закономірності* визначають вплив розвитку учасників навчального процесу на продуктивність і результативність навчання, а також рейтинг, престиж кожного педагога, його взаємодію з педагогом:

- розвиток індивіда зумовлений розвитком усіх інших індивідів, з якими він перебуває в прямому або непрямому спілкуванні;
- престиж студента в академічній групі залежить:
 - 1) від позиції, яку він займає;
 - 2) від ролі, яку він виконує;
 - 3) від академічних успіхів і досягнень;
 - 4) від індивідуальних якостей;

- ефективність навчання залежить від якості спілкування педагога зі студентами;
- дидактогенія (грубе ставлення педагога до студента) веде до зниження ефективності навчання академічної групи загалом і кожного зокрема.

5. *Організаційні закономірності* встановлюють оптимальні активні форми і види організації навчання, за допомогою яких формується мотивація, інтерес до навчання тощо:

- ефективність навчання залежить від організації, лише та організація навчання заслуговує на увагу, яка розвиває в студентів потребу вчитися, формує пізнавальні інтереси, приносить задоволення, стимулює пізнавальну активність;
- результати навчання (у певних межах) прямо пропорційні ставленню студентів до навчальної праці, своїх навчальних обов'язків;
- розумова працездатність залежить від стану здоров'я, режиму розумової діяльності, статі, віку і пори року, дня тижня, часу доби;
- продуктивність навчання зумовлена рівнем організації педагогічної праці.

У дидактичній теорії закономірності навчання поділяють на **зовнішні та внутрішні**.

Для зовнішніх закономірностей характерні:

- соціальна зумовленість мети, змісту і методів навчання;
- виховний і розвивальний характер навчального процесу;
- вербально-діяльнісний характер навчання;
- залежність результатів навчання від особливостей взаємодії студента з навколишнім середовищем.

Внутрішні закономірності процесу навчання передбачають:

- залежність розвитку навчання від пізнавальних і практичних завдань, рівня сформованості знань, навичок і вмінь;

- взаємодію педагога та студента;
- активність студента та її вплив на результативність навчання;
- структура й послідовність навчальних завдань.

Закони й закономірності є базою виникнення й розвитку педагогічних ідей, спрямованих на вдосконалення освіти. Серед них – уже неодноразово згадувана ідея спрямованості навчання на різнобічний розвиток особистості, духовно багатой, індивідуально своєрідної, гармонійної, здатної до плідної праці для суспільства; ідея комплексного підходу до навчання й виховання, яка дає змогу в єдності, у спільній діяльності розв'язувати багато розвивальних і виховних завдань; ідея оптимізації змісту, методів та умов навчання і виховання, яка дає змогу в конкретних умовах домагатися найвищих результатів з мінімальними втратами (дві останні ідеї розкрито в працях Ю. К. Бабанського); ідея єдності навчання й реабілітації (лікувальна і корекційна педагогіка), яка стала особливо актуальною у зв'язку з катастрофічним погіршенням здоров'я дітей, кризою дитинства й родини, загальною соціальною нестабільністю останнього десятиліття в країні.

Закони, закономірності й провідні педагогічні ідеї реалізуються у практиці, регулюють її через систему принципів навчання.

Контрольні запитання та завдання:

- Розкрийте сутність терміна «закон навчання».
- Охарактеризуйте основні закони дидактики.
- Порівняйте закони та закономірності навчання.
- Назвіть класифікацію закономірностей навчання.
- Охарактеризуйте групу загальних закономірностей процесу навчання.
- Назвіть конкретні закономірності процесу навчання.
- Розкрийте зміст зовнішніх закономірностей процесу навчання.
- Проаналізуйте внутрішні закономірності процесу навчання.
- Порівняйте об'єктивні та суб'єктивні закономірності процесу навчання.

2.6. Принципи навчання

Теоретичну концепцію навчання, уявлення про сутність, мету, структуру, рушійні сили й закономірності навчання потрібно реалізувати на практиці, узяти за основу для проектування навчального процесу та його реалізації. Мостом, який поєднує теоретичні уявлення з практикою, є принципи навчання.

Принцип обов'язковий для будь-якого етапу, для будь-якої навчальної ситуації, тоді як інші нормативні категорії (правила, поради, рекомендації, вимоги) не мають настільки обов'язкового характеру (немає правила без винятку). Принципи є вихідними положеннями для організації практики, оскільки вони – результат розвитку наукового знання, теорії.

Принцип – керівне положення щодо реалізації знання про мету, сутність, зміст і структуру навчання на практиці.

Емпіричне обґрунтування принципів, яке здебільшого формулювали раніше безпосередньо на основі практики, тепер дедалі частіше замінюють повним теоретичним обґрунтуванням, за схемою: практичне завдання – наукова проблема – задум – розв'язання – гіпотеза – способи її перевірки – теоретична інтерпретація результатів – принцип.

Деякі процедури такого обґрунтування розкрито в працях В. В. Краєвського. Обґрунтуванням кожного принципу може бути не так окреме положення, як педагогічна теорія загалом, сучасна гуманітарно-особистісна парадигма, яку пояснюють загальною специфікою принципів, що визначають зміст і перебіг педагогічного процесу в будь-яких конкретних варіантах. Також повним вираженням теорії або закономірності є вся система принципів, скерована до практики.

Щодо конкретних умов навчання, то їх враховують на основі гнучкого застосування вимог, які впливають із принципів, правил та вибору методів до відповідних обставин.

Принципи навчання розглядають у сучасній дидактиці як рекомендації, що спрямовують педагогічну діяльність і навчальний процес загалом, як способи досягнення педагогі-

чних цілей з урахуванням закономірностей та умов перебігу навчально-виховного процесу.

Суть будь-якого принципу в тому, що це рекомендація, орієнтир у способах досягнення міри, гармонії, продуктивної взаємодії в поєднанні протилежних сторін, основ, тенденцій педагогічного процесу.

Протилежні тенденції навчання або відображені в суті самого принципу, або виявляються під час його взаємодії з іншими принципами. Кожен принцип (або його пара), таким чином, регулює розв'язання конкретних педагогічних суперечностей, сприяє загальній гармонії, узгодженості, взаємодії.

Принципи розвивального навчання регулюють співвідношення оволодіння змістом і розвитком; принцип систематичності спрямовує на досягнення єдності частини й цілого, елемента й структури в оволодінні змістом; принцип наочності регулює відношення й взаємозв'язок конкретно-образних та абстрактно-логічних елементів у пізнанні; принцип міцності – взаємозв'язок і взаємодію між сприйняттям й осмисленням, з одного боку, і запам'ятовуванням – з іншого; принцип науковості регулює співвідношення явища й сутності, пояснення й прогнозу, тлумачення й перетворення дійсності; принцип позитивної мотивації і сприятливого емоційного фону – співвідношення потреби й мотиву, раціонального й емоційного.

Існують принципи, подвійність яких закладено навіть у їхньому найменуванні: зв'язку теорії з практикою; поєднання педагогічного управління з розвитком самостійності тих, кого навчають; єдності навчальної і науково-дослідницької діяльності (у ВНЗ), поєднання колективної роботи з індивідуальним підходом.

Система принципів навчання. Система принципів – функціональна система, спрямована на досягнення корисного результату, який має виховний і розвивальний ефект. Кожен компонент такої системи робить свій внесок у досягнення загального результату. Взаємозв'язок компонентів такої системи виражено терміном взаємодія. Саме необхідність взаємодії обмежує ступінь свободи у виявленні кожного окремого принципу (тобто межі його дії), з одного боку, і специфі-

ку його функціонування (внутрішню організацію, способи зовнішнього виявлення тощо) – з іншого.

Система принципів володіє також властивістю цілісно відображати навчальний процес і тому відкриває можливість комплексного підходу до його вдосконалення, під час якого зміни окремих компонентів так чи інакше відображають інші компоненти й загальні характеристики процесу.

Кроком уперед у розумінні взаємодії принципів став парний розгляд поєднаних принципів (науковості й доступності, систематичності й зв'язку теорії з практикою тощо). Однак зазначимо, що вибір пар принципів у дидактичних посібниках, де кожен з принципів фігурує лише в одній з пар, вимагає ретельного обґрунтування, і якщо очевидна ймовірність та доцільність розглядати разом принципи міцності знань та їхньої доступності, то навряд чи обґрунтованим є виокремлення такої пари принципів, як *міцність і всебічний розвиток пізнавальних сил*.

Систему цементують взаємозумовленість і взаємопроникнення принципів. Кожний з них діє лише за умови дії решти, виявляється в них і вбирає їх до себе.

Важливо звернути увагу на те, що в системі має бути центральний, системоутворювальний принцип, яким, на основі сучасної концепції навчання, є **принцип розвивального і виховного навчання**. Він тісно пов'язаний насамперед з **принципом соціокультурної та природної зумовленості навчання**, а для професійної освіти – з **принципом фундаментальності й професійної спрямованості**. Решта принципів – похідні від цих провідних, конкретизують їх, розкривають умови їхнього втілення.

Принцип розвиваючого і виховного навчання. Саме цей принцип виявляє провідну мету функціонування педагогічної системи. Він пов'язує воедино основні педагогічні категорії (виховання, навчання, освіти, розвиток), визначаючи їхню співвідпорядкованість, а всі інші принципи постають щодо цього як рекомендації про засоби й умови досягнення головної мети – формування необхідних рис особистості, усебічного гармонійного розвитку тих, кого навчають, їхньої готовності до самореалізації.

Змістом провідного принципу є регулювання зв'язку й взаємодії між оволодінням знаннями, способами діяльності й розвитком, між описово-фактологічним і оцінно-аналітичним аспектами навчання, між долученням до цінностей соціуму, адаптацією його в суспільство й індивідуалізацією, збереженням і розвитком унікальності, неповторності особистості.

Знання є матеріалом формування особистості, умовою її становлення. Тому в навчанні завжди потрібно висувати не лише освітні, а й розвивальні та виховні цілі й завдання, враховуючи особливості й можливості особистісного розвитку, соціальні установки і цінності. Гармонізувати особистісне й соціальне – головне і найскладніше завдання навчання.

Педагог, взаємодіючи з тими, кого навчає, одночасно дає їм знання й розвиває їх, але, навчаючи, долучає їх до суспільних умов, соціальних цінностей. Він адаптує їх для суспільства, не підкоряючи їх суспільству. І саме як розвинута, творча, вільна особистість, людина виявляється найкориснішою в демократичному, організованому на гуманістичних началах суспільстві. Механізм такого розвитку – розвиваюча діяльність того, кого навчають, у «зоні його найближчого розвитку».

Для системи професійної освіти другим важливим принципом, який реалізує мету, є **принцип фундаментальності освіти та її професійної спрямованості**. Він вимагає правильного співвіднесення орієнтації на широку ерудицію й вузьку спеціалізацію, фундаментальність і технологічність у процесі підготовки та в результатах навчання, успішного загального розвитку й розвитку спеціальних професійних здібностей особистості.

Соціальні потреби пов'язані з розвитком виробництва, запитамі чергового етапу розвитку науки й техніки. Вони виявляються у вимозі політехнічної й професійної спрямованості освіти, тобто орієнтації на вивчення загальних наукових основ і специфіки багатьох галузей виробництва й техніки або на конкретну професію.

Принцип соціокультурної відповідності історично сформульовано у двох принципах: культуродоцільності й природодоцільності. Традиційно (Я. А. Коменський, Ж.-Ж.

Руссо, І. Г. Песталоцці, І. Я. Франко, К. Д. Ушинський) ці принципи містили вимогу організовувати освіту в поєднанні з природою, внутрішньою організацією, задатками людини, а також із законами природного й соціального середовища.

Щодо відповідності навчання природі людини, її внутрішньому світу, рівню розвитку організму, то це коло питань регулює *принцип розвиваючого і виховного навчання*, а закони й закономірності середовища, і природного, і соціального в його традиційній формі та сучасній інтерпретації відображено у вимозі відповідності спрямованості й змісту освіти до змісту культури (матеріальної та духовної), основи наук (гуманітарних і природничих), основи техніки й виробництва, досвіду практичної діяльності, звичаїв і традицій, релігії, моралі, філософії, мистецтва, педагогіки тощо.

Усі ці сфери знання й досвіду представлено з погляду їхніх цінностей і творчого потенціалу, можливостей впливу на формування змістів. Культура є тим будівельним матеріалом, тим джерелом, освоюючи яке, людина, що розвивається, сама набуває рис культурності, культуродоцільності, стає носієм, спадкоємцем і творцем культури.

Зазначені принципи, як провідні, системоутворювальні, є в основі всієї системи принципів навчання. Цементуючим началом, яке поєднує принципи в єдину систему, є характер їхнього взаємозв'язку і взаємодії.

Правомірно говорити про єдиний принцип – ***принцип науковості й зв'язку теорії з практикою*** (теорія є розвинутим і оформленим науковим знанням, яке обслуговує практику). Цей принцип потребує, щоб усі знання подавали в сучасному, доступному трактуванні, щоб, по змозі, предметом вивчення були історія науки, сучасна теорія, наукові прогнози, особливо про можливі шляхи й умови досягнення балансу між природою і людиною, а також гармонії всередині людського співтовариства.

Сучасне наукове знання має постати перед молодістю людиною структурно цілісним, а не розчленованим на факти, ідеї, теорії, методики дослідження, наслідки й способи застосування.

У вищому навчальному закладі провідну, визначальну роль в організації навчання відіграють наукові теорії, а не практика. Усі спроби зробити практику основою навчання завершувалися невдачею, тому що ставало очевидним руйнування систематичності навчання. Однак теорію, щоб вона не залишилася абстрактною, потрібно створювати на основі вже накопиченого людиною досвіду. Вивчивши певні теоретичні положення, необхідно реалізовувати їх на практиці, довести теоретичні положення до стадії дій, операцій, процедур, технологій, виробити в студентів уміння і навички застосовувати здобуті знання.

Рух від теорії до практики і від практики до теорії – відображення теоретичної закономірності пізнання світу і його освоєння людиною. Форми зв'язку з практикою досить різноманітні – від посилань на факти й події до практичних робіт, вправ та екскурсій. З гуманітарних предметів це не тільки вправи, а й обговорення морально-етичних проблем, можливих варіантів подій, творчі завдання тощо.

Принцип систематичності й послідовності з традиційного погляду містить дуже важливу вимогу логічності, послідовності й наступності, коли кожне наступне знання або вміння базується на попередньому й продовжує його. Таке розуміння цього принципу залишається актуальним.

Однак необхідно підкреслити, що в розумінні принципу систематичності останніми роками відбулися вагомі зміни. Систематичність тепер розуміють не лише як послідовність і наступність, а й як системність, як відображення у свідомості не тільки поняття або навіть закону, а й теорії (Л. Я. Зоріна) та цілісної наукової картини світу. Особливо важливо зрозуміти, як поєднуються елемент і система, частина і ціле, окреме й загальне.

Звісно, ціле складається з частин, окремих фактів, доказів, теорем, наслідків, але воно не зводиться тільки до них. Студент повинен, по-перше, опанувати теорію, а потім з окремих теорій та інших елементів знання, досвіду, традицій має скласти спочатку часткову, а потім повну картину світу.

Принципи, які характеризують внутрішні умови продуктивного оволодіння знаннями:

- свідомості й активності тих, кого навчають;
- наочності (комплексності);
- доступності, міцності;
- створення позитивної мотивації й сприятливого емоційного клімату навчання.

Принцип свідомості й активності у навчанні

виявляє суть діяльнійшої концепції: студента неможливо навчити, якщо він не захоче навчитися сам. Опанування знаннями і розвиток відбуваються лише у власній активній діяльності, у цілеспрямованих зусиллях щодо одержання запланованого результату. Свідомість, звісно, супроводжує цілеспрямовану активність й означає розуміння цілей, мотивоване прагнення до їх досягнення.

Оскільки характер діяльності визначає її результати, зокрема розвиваючі й виховні, то важливу роль відіграє рівень активності учнів. Виокремлюють активність *репродуктивну* (відтворювальну) і *продуктивну* (творчу). Конкретніше – активність пізнання (пропонованих зразків), відтворення, операційна (уміння діяти за правилами, процедурами, розпорядженнями) і творча (пошук нового).

Педагог має стимулювати всі рівні активності студентів, піклуючись про їхню природну творчу активність. Засоби розвитку активності різноманітні: пробудження зацікавленості через виявлення дефіциту інформації, проблемні ситуації, емоційна забарвленість, співпереживання, ігрова імітація тощо.

Зміст **принципу наочності** в сучасному його розумінні визначає логіку пізнання від чуттєво-наочного до абстрактно-логічного, від наочності чуттєво-конкретної (об'єкти в природі, малюнки, макети та ін.) до наочності абстрактної і символічної (схеми, таблиці, діаграми, графіки). Наочність пов'язана з роботою органів чуття (аналізаторів), зорових, слухових, тактильних тощо.

У «золотому правилі», яке сформулював ще Я. А. Коменський, сказано: усе видиме – зору, усе почуте – слуху, сприйняте нюхом – нюхові, чуттєве – дотикові, тобто

йдеться про залучення до процесу пізнання якомога більшої кількості рецепторів.

Однак з'ясувалося, що принцип наочності виявився місткішим. Тепер ідеться про роль наочності як засобу переходу від чуттєвого матеріалу до його абстрактного тлумачення і від абстрактного до глибшого пізнання чуттєвого. Чуттєвий матеріал – зміст наочності, таких її видів, як природна наочність (натуральні предмети й об'єкти), образотворча наочність (малюнки, фотографії та ін.), реальні моделі. На етапі переходу до абстрактних понять необхідні інші засоби наочності – схеми, таблиці, графіки, символи. Цей вид наочності – абстрактно-символічний. Він допомагає осягнути сутність і динаміку явищ і процесів, що їх досліджують.

Принцип доступності вимагає певного рівня труднощів, які долають за допомогою педагога в процесі раціонально організованої діяльності в зоні найближчого розвитку студента. Цей принцип у контексті ідей розвиваючого навчання регулює співвідношення популярності, зрозумілості з пізнавальними труднощами, які не виходять за межі зони найближчого розвитку, і визначає рівень труднощів, доцільний у навчанні.

Традиційний **принцип міцності** не втратив своєї актуальності й нині. Проте пріоритетним тепер є не багаторазове повторення того самого тексту, а повторення варіативне, у різноманітних ситуаціях, що вимагає актуалізації й використання вивченого, застосування його на практиці.

Важливим є **принцип позитивної мотивації й сприятливого емоційного клімату навчання**, який вимагає стимулювати внутрішні мотиви навчання: інтереси, потреби, прагнення до пізнання, захопленість процесом і результатами навчання.

Залишається актуальним **принцип поєднання індивідуальних і колективних форм навчання**. Кожна з цих форм має свій потенціал розвитку, але кожна має також вагомі обмеження. Повна індивідуалізація навчання нераціональна з багатьох поглядів, але насамперед – вона позбавляє учня розмаїтості спілкування, можливості навчитися вести спільну діяльність і жити в колективі.

Очевидною є неспроможність самих колективних форм, у яких нерідко панує усереднений підхід і втрачається особистість. Тривають безперервні пошуки можливостей гармонійного поєднання цих двох полярних форм і підходів. Вони можуть виявлятися в різних варіантах групової диференційованої роботи, у взаємному доповненні колективних й індивідуальних форм, а також у насиченні колективних форм роботи елементами самостійної пізнавальної й перетворювальної діяльності.

Сучасне трактування навчання поглиблює цей принцип. Воно пов'язане з індивідуальною орієнтацією, з опорою на індивідуальність кожного студента, аж до визначення індивідуальних траєкторій навчання з правом вибору ним рівня й методів оволодіння програмами, з ширшим використанням адаптованих до особливостей тих, кого навчають, комп'ютерних програм, але з залученням кожного до колективних форм роботи.

Отже, принципи навчання є дуалістичними, внутрішньо двоїстими, конкретизують для навчального процесу загальні ідеї сучасної педагогічної концепції – ідеї соціальної, особистісної й діяльнісної орієнтації, цілісного й оптимізаційного підходів та ін.

У кожному із принципів є зміст, який не перекривається іншими принципами. Проте він завжди виявляється в реальній взаємодії з іншими тенденціями. У зв'язку з цим правомірно розкрити взаємодію принципів.

Отже, відповідно до етапів проектування й здійснення педагогічного процесу та з урахуванням спрямованості всіх принципів на формування особистості фахівця, виокремлюють такі принципи навчання:

- розвиваючий і виховний характер навчання;
- фундаментальність і професійна спрямованість змісту, методів і форм навчання (для професійної, зокрема вищої школи);
- науковість змісту й методів навчального процесу, його зближення із сучасним науковим знанням і суспільною практикою;

- культуродоцільність, яку розуміють як єдність усіх досягнень культури (не лише науки, а й мистецтва, релігії, традиції тощо), як відповідність навчання світовій і регіональній культурі, як єдність свідомого й підсвідомого; природодоцільність – як відповідність внутрішній природі людини, яка розвивається, та умовам середовища;
- систематичність в оволодінні досягнень науки й культури, системний характер навчальної діяльності, теоретичних знань і практичних умінь школяра й студента;
- активність, самостійність і свідомість школярів і студентів у навчальній роботі, взаємозв'язок і єдність репродуктивної (відтворювальної) і творчої діяльності, навчальної й дослідницької роботи, освіти й самоосвіти;
- єдність конкретного й абстрактного (частково виявлена у вимозі наочності), раціонального й емоційного, репродуктивного й продуктивного як вираження комплексного підходу;
- доступність, урахування рівня підготовленості, вікових та індивідуальних можливостей і особливостей тих, хто навчається, співвідносно з рівнем труднощів;
- обґрунтованість і міцність засвоєння ключових елементів, логіки, структури дисциплін, практичних навичок і умінь;
- створення позитивного емоційного клімату, мотиваційне забезпечення діяльності й системи відносин;
- раціональне поєднання колективних та індивідуальних форм і способів навчальної роботи, які забезпечують розвиток особистості, її індивідуальну самореалізацію.

Зазначені принципи мають загальний характер і, на відміну від вимог і правил, діють у будь-яких системах і ситуаціях навчання. Усі принципи спрямовано на здійснення про-

відного принципу – принципу виховного і розвиваючого навчання.

Контрольні запитання та завдання:

Розкрийте значення терміна «принципи навчання».

Назвіть систему принципів навчання.

Розкрийте сутність принципів навчання.

Який принцип є провідним у педагогічній системі?

Література:

Алексюк А. А. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. – К., 1998.

Варій М. Й., Ортинський В. Л. Основи психології і педагогіки: Навчальний посібник. – К.: „Центр учбової літератури”, 2007.

Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: Навчальний посібник. – Дрогобич: Коло, 2003.

Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003.

Волкова Н. П. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Академія, 2003.

Галузинський В. М., Євтух М. Б. Педагогіка: теорія та історія: Навчальний посібник. – К.: Вища шк., 1995.

Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997.

Державна програма «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006 – 2010 роки // Постанова Кабінету Міністрів України від 07.12.2005 р. №1153.

Зайченко І. В. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. – Чергнігів, 2003.

Закон України «Про освіту». – К.: Генеза, 2002.

Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. – К.: Знання, 2005.

Мазуха Д. С., Опанасенко Н. І. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Центр учбової літератури, 2005.

Мартиненко С. М., Хоружа Л. Л. Загальна педагогіка: Навч. посіб. – К.: МАУП, 2002.

Падалка О. С. та ін. Педагогічні технології: Навчальний посібник. – К., 1996.

Пальчевський С. С. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Каравела, 2007.

- Педагогіка вищої школи. Навчальний посібник. – Одеса: ПДПУ імені К. Д. Ушинського, 2002.*
- Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін.; За ред. З. Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2005.*
- Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія / За ред. С. О. Сисоевої. – К.: ВІПОЛ, 2001.*
- Подласый И. П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для высш. учеб. заведений: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2002. – Процес виховання.*
- Сікорський П. І. Кредитно-модульна технологія навчання: Навч. посібник. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2004.*
- Слепкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: Навчальний посібник. – К.: Вища шк., 2005.*
- Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: Навч. Посіб. – К.: «Академвидав», 2006.*
- Чайка В. М. Основи дидактики: Тексти лекцій і завдання для самоконтролю: Навчальний посібник. – Тернопіль: Астон, 2002.*
- Ягупов В. В. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Либідь, 2002.*

Розділ III

МЕТОДИ ТА ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

3.1. Поняття методів навчання, їх класифікація

Поняття методів і прийомів навчання. Питання вибору методів проведення навчальних занять – щоденне, практичне. Науково-педагогічному працівнику необхідно виявити максимум самостійності, тому що жодних програмних вказівок з цього питання давати «зверху» недоцільно. Занадто різноманітними є конкретні ситуації навчання.

Що ж таке метод? Як вибрати найбільш раціональні методи для певного заняття?

Традиційно **метод навчання** визначають як спосіб взаємозалежної і взаємозумовленої діяльності педагога і студентів, спрямованої на реалізацію цілей навчання, або як систему цілеспрямованих дій педагога, які організують пізнавальну й практичну діяльність студентів і забезпечують розв'язання завдань навчання.

Уже в самому визначенні методу закладено бінарний (двоєкий) підхід до його трактування (М. І. Махмутов, М. М. Левіна, Т. І. Шамова), що полягає в єдності методів викладання і методів учіння. Однак таке визначення залишається все-таки абстрактним, воно дає уявлення тільки про загальну модель діяльності: педагог розповідає – студент слухає, осмислює, запам'ятовує (пояснення); педагог запитує – студенти відповідають (бесіда).

Такий підхід не розкриває специфіки діяльності, способу керівництва, а головне – характеру процесів оволодіння знаннями і розвитком. Щоб розкрити поняття методу докладніше, потрібно розглянути його на рівні **приймів** – конк-

ретних способів організації діяльності студента. Тоді метод навчання, як і метод виховання, стає «інструментом дотику до особистості» (А. С. Макаренко), способом спонукання й регулювання розвивальної діяльності тих, кого навчають.

Дослідники нараховують до 50 різних методів навчання: розповідь, бесіда, робота над джерелами, демонстрація, вправи, самостійна робота, навчальна гра, диспут та ін. Але кожен метод у конкретних обставинах реалізується у своєрідних поєднаннях декількох прийомів.

Прийом найчастіше визначають як складову частину або конкретний різновид методу.

Наприклад, метод розповіді, залежно від цільового призначення і прийомів, які його реалізують, може втілюватися в описі, оповіданні, поясненні, доведенні, міркуванні, елементах драматизації. Бесіда може мати характер відтворення або евристичного пошуку. Але якщо кожен метод реалізується за допомогою навіть 2 – 3 характерних прийомів чи сполучень, то для вибору оптимального методу або прийому навчання реально потрібно переглянути понад сотню варіантів. Очевидно, що така процедура практично нездійсненна, тому що людина, за дослідженнями психологів, може одночасно зберігати у своїй свідомості не більше 5 – 7 елементів й оперувати ними.

Обґрунтованих алгоритмів, які дали б змогу передати вибір комп'ютерним системам, наразі не створено. От чому педагог вдається нерідко до стихійного чи випадкового вибору, зумовленого або межами власного досвіду, або «модю» на той чи інший підхід, або принципом «усього потрохи».

Щоб здійснити педагогічно обґрунтований вибір методів, необхідно, насамперед, знати можливості й обмеження всіх методів навчання, розуміти, які завдання й за яких умов можна успішно розв'язати за допомогою тих чи інших методів, а для розв'язання яких вони даремні чи малоєфективні.

Упродовж усієї історії педагогіки й освіти теоретики і практики використовували два прості й зовні дуже привабливі розв'язання проблеми вибору методів навчання. Перше: знайти універсальний метод навчання, своєрідну педагогічну панацею. Тоді в разі будь-якого ускладнення універсальний

метод завжди виручить. Менш категоричний варіант такого підходу виражений у розподілі методів на ефективні (активні, інтенсивні) й неефективні, причому рекомендують використовувати лише ефективні.

Життя багато разів переконувало педагогів у тому, що такий розподіл помилковий, оскільки різноманітні навчальні завдання просто неможливо розв'язати на основі одного або якогось обмеженого кола методів. Тут не можна не згадати вислову А. С. Макаренка про те, що немає методів навчання зовсім поганих або зовсім добрих. Усе залежить від обставин, місця й часу, від системи, у якій цей засіб використовують.

Інший вихід багато хто вбачав у тому, щоб запозичати найкращі, кимсь відпрацьовані зразки, готові методики, використовувати своєрідні методичні «шпаргалки».

Не заперечуючи певної користі таких методичних розробок, готових варіантів чужого досвіду, потрібно зазначити, що для педагога це лише заготовки, напівфабрикати, матеріал для аналізу, оцінки, вибору, реконструювання. Педагог усе одно повинен мати розвинуте педагогічне мислення, вміння самостійно оцінити майбутні навчальні ситуації, можливості методів і прийомів, зробити свій обґрунтований вибір. Отже, ми знову повертаємося до поставленої проблеми.

Є два реальні шляхи, які ведуть до педагогічно обґрунтованого вибору методів і прийомів.

Перший шлях – збільшення одиниць вибору й обмеження їхньої кількості на основі об'єднання методів у великі групи за задалегідь обраними критеріями (показниками), інакше кажучи – шлях, пов'язаний із *класифікацією методів* і з оперуванням результатами класифікації. Такий шлях загалом традиційний (у позитивному значенні цього терміна) і своєї найбільш завершеної форми набув у теорії й методиці оптимізації (Ю. К. Бабанський, М. М. Поташник).

Другий шлях пов'язаний із використанням більших, цілісніших дидактичних структур – *типів або методичних систем сучасного навчання*, насамперед інформаційного навчання, програмованого, проблемного, релаксопедичного. Під час такого підходу метод не використовують ізольовано від інших елементів системи, а він є засобом втілення певних

цілей на основі заздалегідь відомих специфічних закономірностей і механізмів.

Класифікація методів навчання у вищій школі. Єдиної універсальної класифікації методів навчання дидактикам і методистам створити не вдалося. Але, здається, така класифікація методів неможлива в принципі – через різноманітність і багатофункційність методів. Єдину класифікацію методів неможливо створити так само, як, скажімо, єдину класифікацію людей.

Для оцінки й вибору методів доведеться використовувати низку наявних класифікацій, здійснених на основі різних засад (див. табл. 3.1.).

Пропонують класифікувати методи на основі таких засад:

- *за джерелом знань* (виокремлюють словесні, наочні й практичні методи, тому що інших джерел, крім слова, образу й досвіду, не існує);
- *за відповідним етапом навчання*, на кожному з яких розв'язують специфічні завдання (орієнтація на методи підготовки тих, кого навчають, до вивчення матеріалу, що передбачає пробудження інтересу, пізнавальної потреби, актуалізацію базових знань, необхідних умінь і навичок; на методи вивчення нового матеріалу; на методи конкретизації й поглиблення знань, набування практичних умінь і навичок, які сприяють використанню пізнаного; на методи контролю й оцінки результатів навчання);
- *за способом керівництва навчальною діяльністю* – безпосередні або опосередковані (виокремлюють методи пояснення педагога й різноманітні методи організації самостійної роботи студентів);
- *за логікою навчального процесу* (опора на індуктивні й дедуктивні, аналітичні й синтетичні методи);
- *за дидактичними цілями* виокремлюють методи організації діяльності тих, кого навчають, методи стимулювання діяльності, наприклад, конкурси, зма-

гання, ігри, заохочення й інші методи перевірки й оцінки (Ю. К. Бабанський).

Таблиця 3.1

Класифікація методів навчання

Засади	Групи методів	
	найменування	характеристики
1. Джерело знань: слово образ досвід	Словесні Наочні Практичні	
2. Етапи навчання	Підготовка до вивчення нового матеріалу Вивчення нового матеріалу Закріплення вправ Контроль і оцінка	
3. Спосіб педагогічного керівництва	Пояснення педагога Самостійна робота	Керівництво: безпосереднє; опосередковане
4. Логіка навчання	Індуктивні Дедуктивні Аналітичні Синтетичні	
5. Дидактичні цілі (за Ю. К. Бабанським і В. І. Андрєєвим)	Організація навчальної діяльності Стимулювання і релаксація Контроль і оцінка	
6. Характер пізнавальної діяльності (за І. Я. Лернером і М. М. Скаткіним)	Пояснювально-ілюстративні («готові» знання) Репродуктивні Проблемного викладу Частково-пошукові Дослідницькі	Репродуктивні Продуктивні

Існує позиція, відповідно до якої доцільно виокремлювати групу методів стимулювання й релаксації, оскільки для сучасних методик інтенсивного навчання характерний такий обов'язковий елемент, як релаксація (розслаблення) після періоду активної роботи.

Розглянемо докладніше ще одну класифікацію методів – за *характером (ступенем самостійності й творчості) діяльності тих, кого навчають*. Цю досить продуктивну класифікацію ще 1965 р. запропонували І. Я. Лернер і М. М. Скаткін. Вони слушно зазначили, що багато колишніх підходів до методів навчання ґрунтувалися на відмінностях їхніх зовнішніх структур або джерел.

Оскільки успіх навчання загалом залежить від внутрішньої активності тих, кого навчають, від характеру їхньої діяльності, то саме характер діяльності, ступінь самостійності та творчості мають бути важливими критеріями у виборі методу. І. Я. Лернер і М. М. Скаткін запропонували виокремити п'ять методів навчання, причому в кожному наступному ступінь активності й самостійності в діяльності тих, кого навчають, зростає.

Пояснювально-ілюстративний метод. Студенти здобувають знання, слухаючи розповідь, лекцію, з навчальної або методичної літератури, через екранний посібник у «готовому» вигляді. Сприймаючи й осмислюючи факти, оцінки, висновки, вони залишаються в межах репродуктивного (відтворювального) мислення. Такий метод якнайширше застосовують для передавання значного масиву інформації. Його можна використовувати для викладення й засвоєння фактів, підходів, оцінок, висновків.

Репродуктивний метод. Ідеться про застосування вивченого на основі зразка або правила. Діяльність тих, кого навчають, є алгоритмічною, тобто відповідає інструкціям, розпорядженням, правилам – в аналогічних до представлено-го зразка ситуаціях.

Метод проблемного викладення. Використовуючи будь-які джерела й засоби, педагог, перш ніж викладати матеріал, ставить проблему, формулює пізнавальне завдання, а потім, розкриваючи систему доведень, порівнюючи погляди, різні підходи, показує спосіб розв'язання поставленого завдання. Студенти стають ніби свідками і співучасниками наукового пошуку.

Частково-пошуковий, або евристичний метод. Його суть – в організації активного пошуку розв'язання

висунутих педагогом (чи самостійно сформульованих) пізнавальних завдань або під керівництвом педагога, або на основі евристичних програм і вказівок. Процес мислення набуває продуктивного характеру, але його поетапно скеровує й контролює педагог або самі студенти на основі роботи над програмами (зокрема й комп'ютерними) та з навчальними посібниками. Такий метод, один з різновидів якого є евристична бесіда, – перевірений спосіб активізації мислення, спонукування до пізнання.

Дослідницький метод. Після аналізу матеріалу, постановки проблем і завдань та короткого усного або письмового інструктажу ті, кого навчають, самостійно вивчають літературу, джерела, ведуть спостереження й виміри та виконують інші пошукові дії. Ініціатива, самостійність, творчий пошук виявляються в дослідницькій діяльності найповніше. Методи навчальної роботи безпосередньо переходять у методи, які імітують, а іноді й реалізують науковий пошук.

Отже, розглянуто шість підходів до класифікації методів навчання, шість критеріїв для їхнього вибору. Але що рекомендувати педагогові? Використовувати всі підходи чи лише деякі? Який з них узяти за основу?

Ми вже розглянули переваги останнього підходу. Однак залежно від конкретної мети за основу можна взяти й інший підхід. Якщо готують заняття з використанням кінофрагментів або відеозаписів, то корисно почати з першої групи методів, тобто з виявлення співвідношення наочних, словесних і практичних методів. Якщо йдеться про підготовку вступного заняття за курсом чи розділом, то в основу доцільно покласти другий підхід і т. ін.

Однак у всіх ситуаціях потрібно оцінити вибір методу на основі багатьох, якщо не всіх наведених критеріїв. У цьому й суть *багатовимірного підходу* до методів навчання. Хіба можна не враховувати, на якому етапі навчання буде реалізовано метод, за якою логікою він «працюватиме», які навчальні завдання розв'язуватиме, на який рівень самостійності виводить того, хто вчиться? Власне, обраний метод (а точніше, сукупність прийомів, у яких він виражений) варто було б характеризувати розгорнуто, наприклад: проблемний виклад,

самостійна робота пошукового характеру, репродуктивне оповідання, проблемна лекція з елементами дискусії. Лише за такого підходу метод буде «просвічений» з усіх боків, заграє всіма своїми гранями.

Підхід, про який ідеться, вдало узагальнено в алгоритмі вибору оптимального методу навчання, що його запропонував Ю. К. Бабанський. Він складається із семи кроків:

- рішення про те, чи матеріал вивчатимуть самостійно, чи під керівництвом педагога. Якщо студент може без зайвих зусиль і затрат часу досить глибоко вивчити матеріал самостійно, то допомоги педагога він не потребує. Інакше – в тій або іншій формі вона необхідна;
- визначення співвідношення репродуктивних і продуктивних методів. Якщо є умови, перевагу потрібно надавати продуктивним методам;
- визначення співвідношення індуктивної й дедуктивної логіки, аналітичного й синтетичного шляхів пізнання. Якщо емпірична база для дедукції й аналізу підготовлена, то використовувати їх доцільно. Дедуктивні й синтетичні методи цілком під силу учням старших класів і тим більше студентам. У цьому разі такі методи зазвичай більше нагадують науковий виклад;
- вибір способів поєднання словесних, наочних, практичних методів;
- рішення про необхідність уведення методів стимулювання навчальної діяльності;
- визначення «точок», інтервалів, методів контролю й самоконтролю;
- продумування запасних варіантів у разі відхилення реального процесу навчання від запланованого.

Типи навчання. Під типом (методичною системою) навчання розуміємо єдність цілей, змісту, внутрішніх механізмів, методів і засобів конкретного способу навчання.

З методичних систем, що їх нині запроваджують і які закріплюються, можна назвати близькі, але не ідентичні системи гіпнопедії, релаксопедії і сугестопедії.

Гіпнопедія – навчання у сні – існує у двох формах: навчання в стані природного сну і навчання в стані штучного (гіпнотичного) сну. Накопичений у нашій країні і за кордоном досвід вивчення у сні іноземних мов засвідчує значні можливості оволодіння інформацією через прослуховування у сні записаних на плівку текстів.

Основним чинником, що гальмує впровадження гіпнопедії, є заборона медиків: їм потрібно глибше вивчити природу і фазові стани сну, щоб дати обґрунтований висновок про те, на яких фазах сну, у яких кількостях можна вводити інформацію без шкоди для здоров'я людини.

Є певний досвід використання гіпнозу в навчанні й вихованні дітей і дорослих, зокрема для навіювання вищої самооцінки, підвищення рівня домагань, усунення психологічних бар'єрів, розкриття творчих потенціалів особистості. Однак моральні й медичні обмеження в цьому виді гіпнопедії є ще сильнішими.

Набагато більше можливостей є вже сьогодні для використання в навчанні різного виду релаксації (розслаблення).

Релаксопедія – навчання в стані розслаблення, звільнення від сковуючих умовностей, від страху дати неправильну відповідь, одержати невисоку оцінку. Особлива роль належить створенню ігрових ситуацій, імітаційним і пошуковим навчальним іграм.

Сугестопедія – навчання за допомогою навіювання. Цей тип навчання пов'язаний із широким використанням впливу, залученням почуттів, інтуїції, досвіду, впливу авторитету й традицій. Найчастіше прийоми сугестопедії стають частиною інших систем навчання, сприяють посиленню їхнього емоційного впливу, але іноді ці прийоми є провідними, і тоді можна говорити про особливий тип навчання – навчання через навіювання.

Вибір провідної методичної системи навчання дуже індивідуальний і варіативний. Одні педагоги насамперед відштовхуються від мети, результатів навчання; інші – від змісту

досліджуваного матеріалу і його можливостей; треті – від аналізу прогнозованих навчальних ситуацій, способів спілкування, системи доказів. Реалізуючи задум, деякі науково-педагогічні працівники здебільшого спираються на досвід, аналогії, безпосередню життєво-емпіричну інтуїцію. Інші поєднують досвід з аналізом варіантів, використовуючи деякі педагогічні положення (принципи, закони, підходи).

Однак усі науково-педагогічні працівники, які домагаються успіху в роботі, неодмінно враховують три основні чинники та додаткові. До *основних чинників* варто зарахувати: 1) провідні цілі навчання й виховання, а також конкретні завдання вивчення теми, розділу; 2) характер досліджуваного матеріалу, його освітні, розвивальні можливості; 3) рівень підготовленості, інтересу до досліджуваного в студентів.

До *додаткових чинників* та умов можна зарахувати: ліміт часу, рівень розвитку студентів, так званий інтелектуальний клімат колективу, наявність устаткування й дидактичних засобів, можливості й переваги викладача.

Розглянемо етапи ухвалення рішення про вибір провідної методичної системи навчання, зразковий алгоритм вибору.

Перший етап пов'язаний з усвідомленням або актуалізацією мети й загальних завдань вивчення курсу, розділу, теми.

Другий етап полягає в аналізі характеру й можливостей досліджуваного матеріалу. Матеріал логічно оцінювати за різними параметрами:

- за рівнем значущості: світоглядний, загальнонауковий, міжпредметний, предметний, тематичний і локальний (обмежений);
- за характером: теоретичний і практичний матеріал; у першому, відповідно, потрібно виокремити за логічною структурою цілісний та дискретний матеріал; за перевагою тих чи інших змістових елементів (доказово-логічні, описово-фактологічні та емоційно-образні);
- за складністю: високий, середній і низький рівні.

У результаті змістового аналізу можна сказати, що це високозначущий (загальнонауковий рівень) цілісний теоретичний матеріал, який має доказово-логічний характер. Однак практично врахувати всі параметри складно. Тому можна виокремити два провідні параметри: логічну структуру (цілісний або дискретний) та характер змісту (описово-фактологічний, образно-емоційний, логіко-доказовий).

Поєднання двох виокремлених чинників дає п'ять можливих варіантів, тому що образно-емоційний матеріал практично не буває дискретним (див. таблицю 3.2).

За результатами цього етапу вибирають зазвичай кілька можливих варіантів – тип систем навчання і відповідні їм методи, які загалом придатні для вивчення матеріалу.

Третій етап – аналіз навчальних можливостей студентів. Вивчаючи рівень їхніх знань і вмій, характер накопиченого досвіду, важливо врахувати рівень підготовленості до вивчення відповідного матеріалу. Матеріал може бути порівняно складним, але більш знайомим, і навпаки, менш складним, але й менш знайомим. Зіставлення рівня складності досліджуваного з рівнем підготовки дає уявлення про передбачувані складності досліджуваного.

Встановлено, що проблемне навчання більше надається для матеріалу середнього рівня складності. Матеріал легше вивчати на основі репродуктивних і програмованих методик, а найважче – продуктивним шляхом.

Інший важливий чинник готовності тих, кого навчають, – ступінь зацікавлення. Що нижчий показник усвідомлення значущості, особистісного змісту, то більше, за інших рівних умов, переважають проблемні варіанти навчання.

Таблиця 3.2

Вибір типу (системи) навчання залежно від характеру матеріалу

Характер матеріалу	Можливі типи (системи навчання)	Можливі методи
Цілісний описово-фактологічний	повідомляє, програмований	Інформаційна розповідь, демонстрація, робота з текстом, спостереження, робота з навчальною програмою тощо

Цілісний доказово-логічний	повідомляє, проблемний	Проблемний виклад, евристична бесіда, самостійна робота дослідницько-пошукового типу, навчальні ігри тощо
Цілісний емоційно-образний	повідомляє, проблемний, релаксопедичний	Опис, оповідання, проблемний виклад, вивчення художніх текстів, джерел, навчальної літератури та ін.
Дискретний описово-фактологічний	повідомляє, програмований, догматичний	Інформаційна розповідь, спостереження, вправа, робота з програмою
Дискретний доказово-логічний	повідомляє, проблемний, програмований	Проблемний виклад, евристична бесіда, самостійна робота, практичні й лабораторні роботи, робота з програмою тощо

Четвертий етап – визначення конкретних завдань заняття. На наше переконання, лише після вивчення умов навчальної ситуації (об'єктивних і суб'єктивних) можливе визначення освітніх, зокрема розвивальних, завдань, які містять орієнтацію на певний рівень діяльності, який необхідно сформувати (репродуктивна, алгоритмічна, продуктивна діяльність).

П'ятий етап – ухвалення попереднього рішення про домінуючий тип навчання.

Шостий етап – корегування й конкретизація ухваленого рішення з урахуванням наявного часу, засобів, устаткування, можливостей і переваг педагога.

Описана процедура є методикою поступового обмеження можливих варіантів з урахуванням чинників, які послідовно беруть до уваги в навчальній ситуації. Можливі, звісно, й інші процедури вибору: орієнтація на аналог, згорнутий інтуїтивний вибір, перегляд основних варіантів.

Обраний як домінуючий (здебільшого, основний) тип навчання, по-перше, конкретизують у відповідних, належних цій системі, методах і прийомах; по-друге, доповнюють і збагачують елементами інших типів (систем) навчання завжди, коли це необхідно.

Контрольні запитання та завдання:

Розкрийте значення термінів «метод навчання», «прийом навчання».

На основі яких засад класифікують методи навчання?

Порівняйте репродуктивний та евристичний методи навчання.

Назвіть ознаки дослідницького методу навчання.

Порівняйте репродуктивний та евристичний методи навчання.

Визначте взаємозалежність між типами навчання та методичними системами.

Назвіть етапи вибору методичної системи навчання.

3.2. Загальна характеристика форм організації навчання у вищій школі

Форми організації процесу навчання розкривають через способи взаємодії педагога зі студентами, під час розв'язання дидактичних завдань. 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, на-

вчальна конференція, консультація, навчальна гра та ін. Ці організаційні форми навчання мають свої особливості. Їхне 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;
настановна;
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 кожен 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 внутрішньопродметних і міжпредметних зв'язків, крім деталізації й конкретизації. Зазвичай, стержень викладених теоретичних положень становить науково-понятійна й концептуальна основа всього курсу чи великих його розділів.

Настановна 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.

Настановні 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 ТЗІ 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, графів, 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 і т.д.).

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 хв. 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 дискусій 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 другого), 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 вищому навчальному закладі, крім лекції, використовують також інші організаційні форми навчання: семінар, лабораторну роботу, науково-практичну конференцію, самостійну навчальну роботу студентів, виробничу практику, стажування в іншому вітчизняному чи закордонному ВНЗ 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 запитань (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, внутрішню 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.

Ділові ігри – найскладніша форма ігрових занять, під час яких імітують колективну професійну діяльність. Нині їх широко застосовують у ВНЗ. 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 їхньої відповідної корекції через групову практику психологічного впливу, основу 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 позааудиторну 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

ми; 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 вправління, 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.

Дидактичні цілі самостійної роботи:

- закріплення, поглиблення, розширення й систематизація знань, здобутих під час аудиторних занять;
- самостійне оволодіння новим навчальним матеріалом;
- формування професійних навичок і вмінь;
- формування вмінь і навичок самостійної розумової праці;
- розвиток самостійності мислення, творчого підходу до розв'язання поставлених завдань;
- самоосвіта.

До **четвертої групи** – організаційних форм контрольних заходів – належать: іспити (заліки), модульний контроль, контрольні роботи, контрольна перевірка оволодіння професійними знаннями, навичками і вміннями з різних предметів, розв'язання кваліфікаційних завдань, захист

Контрольні запитання та завдання:

Розкрийте значення терміна «форми навчання».

Назвіть характерні ознаки організаційних форм навчання.

Назвіть види організаційних форм навчання.

У чому відмінність між семінарським, лабораторним та практичним заняттями?

Назвіть види лекцій.

Обґрунтуйте вимоги до проведення індивідуальних занять зі студентами.

Назвіть особливості навчальних конференцій.

3.3. Лекція у вищій школі

Роль лекції у вищій школі. Значне місце у підготовці фахівців з вищою освітою належить лекціям. Лекція – чіткий, системний виклад окремої наукової проблеми або теми. Мета лекції полягає в допомозі студентам оволодіти методами самостійної роботи з підручниками, посібниками, першоджерелами. Лекція – один з найважливіших чинників в організації навчальної діяльності студентів.

Провідна роль лекції у викладанні навчальних дисциплін кафедри пов'язана з їх змістовим аспектом, організаційними засадами та методичними особливостями.

Основний зміст лекції становлять центральні методологічні, теоретичні і практичні проблеми. Розкривають у лекції не всі питання теми, а найважливіші, найсуттєвіші, що вимагають наукового обґрунтування.

У нормативно-директивних документах, які визначають зміст і організацію навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах України, обґрунтовано головні вимоги до лекцій, реалізація яких дає змогу повною мірою використовувати значні навчальні й виховні можливості цієї форми навчання, підвищити вплив кожної лекції на свідомість і почуття студентів.

Процес навчання у вищій школі реалізують у межах різноманітної цілісної системи організаційних форм і методів навчання. Кожна форма розв'язує своє спеціальне завдання, але сукупність форм і методів навчання створює єдиний дида-

критичний комплекс, функціонування якого підпорядковано об'єктивним психолого-педагогічним закономірностям навчального процесу.

Лекція — методологічна й організаційна основа для всіх навчальних занять, зокрема й самостійних (методологічна, тому що вводить студента в науку загалом, надає навчальному курсу концептуальності; організаційна — тому що решта форм навчальних занять так чи інакше «зав'язані» на лекцію, найчастіше логічно заплановані після неї, спираються на неї змістовно і тематично. Її *основна дидактична мета* — формування орієнтувальної теоретичної основи для подальшого засвоєння студентами навчального матеріалу.

Як основна ланка дидактичного циклу навчання, виконує наукові, виховні й світоглядні функції, вводить студента у творчу лабораторію лектора.

Лекція (лат. *lectio* — читання) – систематичне, наукове і послідовне викладення навчального матеріалу, будь-якого питання, теми, розділу, предмету, методів науки. Лекції бувають навчальними (одна з основних форм навчального процесу й один з основних методів викладання у ВНЗ) і публічними (одна із основних форм пропаганди й поширювання політичних і наукових знань). Лекція — традиційна форма навчання у вищих навчальних закладах.

Лекції й диспути були основною формою навчання уже в середньовічних університетах і виглядали як читання церковних першоджерел з докладними коментарями до них.

Для сучасного етапу розвитку освіти в Україні характерні інтенсивні пошуки нового в теорії та практиці навчання. Триває процес апробації нових активних форм і методів, що активізують навчально-пізнавальну діяльність студентів.

Науково-педагогічним працівникам відомо, що за своєю дидактичною сутністю лекція постає і як організаційна форма навчання — специфічний спосіб взаємодії викладача і студента, у межах якого реалізують різноманітний зміст і різні методи викладання, і як метод — викладання навчального матеріалу в систематичній та послідовній формі.

На сучасному етапі проводять різні теоретичні та експериментальні пошуки збільшення впливу лекції на активізацію самостійного оволодіння знаннями.

Розвиток лекційної форми від класичної інформаційної до лекції проблемного характеру (лекція-діалог, лекція-прес-конференція тощо) відтворює реальні форми взаємодії викладача і студента, які обговорюють теоретичні питання.

З допомогою таких лекцій педагог закладає перехід від простої передачі інформації до активного засвоєння змісту навчання із залученням механізмів теоретичного мислення і всієї структури психічних функцій. У цьому процесі зростає роль діалогічної взаємодії і спілкування під час лекції, посилюється значення соціального контексту у формуванні професійно важливих якостей особистості майбутнього спеціаліста.

Науково-педагогічні працівники зобов'язані домогтися практичного втілення низки вимог, що характеризують сучасну ефективну лекцію як організовану форму, активний метод і психологічну технологію спільної освітньої діяльності зі студентами:

- високий науково-теоретичний і соціально-культурний рівень лекції;
- триланкова структура кожної лекції: вступ (завдання і план роботи), основна частина (дедуктивна або індуктивна побудова змістового викладу) і висновки (підсумки, узагальнення, рекомендації);
- жвава і цікава подача змісту лекції, що посилюється чіткістю вимови, граматичною та стилістичною правильністю живого мовлення лектора, а також умілим використанням допоміжних засобів — інтонації, міміки, жестів;
- повідомлення на лекції не лише теоретичних знань (теорії, закони, закономірності, поняття тощо), а й соціально-унормованої (плани, проекти, програми, технології, методики) та культурно-ціннісної інформації (ідеї, ідеали, переконання, оцінки, вірування, мотиви та ін.);

- економне використання лекційного часу завдяки вибору оптимального темпу викладення освітнього змісту, підготовки проблемних запитань студентам задля налагодження оперативного зворотного зв'язку, щоб бачити, як відбувається процес розуміння у студентській аудиторії;
- широке застосування графічно-символічних засобів (моделі, схеми, таблиці, креслення, символи, графіки, формули) для підтвердження чи спростування будь-якої значущої теоретичної засади або повного методологічного положення;
- професійна робота з психоемоційним настроєм аудиторії на тлі повного душевного втілення лектора як фахівця-науковця, громадянина та особистості за принципом «тут і тепер».

Сутність, дидактична мета і загальна будова лекційного заняття. Слово «лекція» латинського походження і в перекладі українською мовою означає «читання». Традиції викладання матеріалу через дослівне читання раніше написаного тексту (конспекту) припадає на університети Середньовіччя. І сьогодні, наприклад, в Англії вважають обов'язковим, щоб професор університету приходив на заняття з текстом лекції і користувався ним, викладаючи матеріал. В інших країнах ця традиція втратила своє значення і поняття лекція означає не тільки читання раніше підготовленого тексту, а радше специфічний метод чи форму (за різними класифікаціями) вивчення матеріалу.

Будь-яку лекцію готують і проводять відповідно до основних дидактичних принципів: науковості; системності і систематичності; наочності; формування пізнавальної активності слухачів; групового й індивідуального підходу; навчання на високому рівні складності; міцності оволодіння знаннями, навичками і вміннями.

Основна мета лекції — дати систематизовані основи наукових знань із навчальної дисципліни, розкрити стан і перспективи прогресу в конкретній галузі науки і техніки, сконцентрувати увагу на найбільш складних і вузлових питаннях.

Можливе проведення окремих лекцій з проблем, які стосуються конкретної навчальної дисципліни, але не охоплені робочою навчальною програмою. Такі лекції проводять провідні вчені або фахівці для студентів і працівників вищих навчальних закладів в окремо наданий час.

Дидактична роль лекції полягає в тому, щоб ознайомити студентів з наукою, з основними категоріями й закономірностями дисциплін, їхніми методологічними основами, а також сформуванню орієнтовну базу для подальшого засвоєння навчального матеріалу. Таким чином формується зміст і характер подальшої роботи студента з цієї галузі науки, розвивається його пізнавальний інтерес і вміння логічно мислити.

Добре підготовлена й прочитана лекція активізує пізнавальну діяльність слухачів, спонукає до роздумів над проблемами, що їх висуває та чи інша наука, до пошуку відповідей на запитання, які виникають, а також формує в них творче мислення.

Вимоги до академічної лекції: сучасний науковий рівень і насичена інформативність, переконлива аргументація, доступна і зрозуміла мова, емоційність, чітка структура і логіка, наявність яскравих прикладів, наукових доказів, обґрунтувань, фактів.

Структура академічної лекції: вступна частина – *план* – основні питання лекції, зв'язок з попередньою лекцією, ознайомлення з темою; *викладення основних положень* з акцентованими висновками за кожним окремо; *підбивання підсумків* – загальний висновок.

Лекцію потрібно читати зрозумілою для студентів мовою, незнайомі слова і терміни роз'яснювати, не варто перенасичувати лекцію наукоподібними термінами й модними іноземними словами. Текст (лат. *textum* – зіткане) лекції має бути логічним, простим і зрозумілим.

Процес навчання – багатогранна й багатофакторна діяльність педагога і студентів, він спрямований на реалізацію низки функцій. Оскільки лекція посідає особливо важливе місце в навчально-виховній роботі, то вона містить можливості здійснення низки функцій.

Будь-який вид лекції є носієм функцій навчання:

- *освітньої*, яка полягає в тому, щоб оптимально сприяти здобуванню наукових знань, навичок і вмінь та на їхній основі формувати науковий світогляд;
- *виховної*, яка полягає в цілеспрямованому формуванні певної системи емоційно-ціннісного ставлення особистості до світу (державно-правових, патріотичних, естетичних, моральних, національно-етнічних та ін.);
- *розвиваючої*, яка полягає в розвитку психічних пізнавальних процесів і станів;
- *організуючої*, суть якої в тому, що лекції пов'язують в єдину систему, зміст і організацію навчального процесу з урахуванням особливостей та інтелектуального рівня розвитку слухачів, майстерності педагога, матеріального забезпечення процесу навчання;
- *мотиваційної*, що стимулює інтереси й позитивні мотиви слухачів до навчання;
- *гедоністичної*, яка полягає в тому, щоб під час лекції студент одержував задоволення.

Освітня функція лекції забезпечує можливості для оволодіння змістом навчального матеріалу на рівні історичного досвіду й ознайомлення з новими досягненнями науки, усвідомлення перспективи подальшого розвитку наукових пошуків у відповідних галузях, а також розкриття можливостей використання конкретних знань у професійній діяльності. Одночасно лекція допомагає студентам зорієнтуватися у значному масиві інформації: ознайомитися з літературою, тенденціями наукових пошуків учених, науковими школами, привести наукову інформацію в упорядковану систему.

Розвивальна функція лекції зумовлена необхідністю забезпечити оптимальні умови для інтелектуального розвитку особистості через залучення її в активну розумову діяльність. Розвиток і навчання — взаємопов'язані процеси. Розумовий розвиток — передумова успішності навчання, але й навчання, зі свого боку, сприяє розвиткові.

У процесі здобування інформації значна її кількість випадає з пам'яті. І це — закономірний процес. Важливо, що залишиться. Сугтево, аби був певний поступ в інтелектуальному розвитку. Тому на лекції треба вдаватися до таких прийомів, які б спонукали кожного студента до активного мислення у всіх його виявах.

Виховна функція лекції дає змогу формувати в майбутніх фахівців певні морально-духовні якості безпосередньо через зміст навчального матеріалу й налаштування студентів на конкретну пізнавальну діяльність. Зміст навчального матеріалу має сприяти формуванню в студентів наукового світогляду, соціальної зрілості, громадянської відповідальності, естетичних почуттів і естетичної культури, працелюбності. Фактично, на кожному занятті (передусім лекції) потрібно створити оптимальні умови для розв'язання мікрозавдань морального, розумового, трудового, естетичного і фізичного виховання.

Організуюча функція лекції особливо важлива з погляду мобілізації студентів на навчальну діяльність. Це той стержень, навколо якого групуються решта видів навчальної діяльності; це вістря, яке визначає координати щоденної навчальної праці. На лекції студент має отримувати психологопедагогічне спрямування для організації всіх ланок своєї діяльності.

Мотиваційна функція лекції полягає в спонуканні студентів до навчальної самостійної діяльності щодо оволодіння професійними знаннями, навичками і вміннями, до постійного пошуку нових знань, до професійної та громадської активності, розвитку і формування позитивних інтересів та ін.

Гедоністична функція лекції полягає в тому, що вона має викликати позитивні емоції, естетичну насолоду від процесу здобування знань і змісту лекційного матеріалу, спілкування з лектором і загалом викликати задоволення.

На кожній лекції педагог має дбати про створення оптимальних умов для реалізації зазначених функцій. Наприклад, вивчаючи тему «Розвиток і формування особистості», безпосередньо в лекції з погляду освітньої функції необхідно

ознайомити студентів з науковими поняттями «людина», «особистість», «індивідуальність», «розвиток», «спадковість», «види розвитку»; розкрити сутність різних поглядів на питання про місце і роль біологічних і соціальних чинників, що впливають на розвиток; продемонструвати новітні наукові тенденції у розв'язанні складних проблем фізичного, психічного і соціального розвитку, їхню значущість для розв'язання виховних завдань.

Необхідно виокремити низку загальнодидактичних вимог до лекції у вищій школі.

По-перше, зміст лекції має відповідати робочій навчальній програмі, відображати найновіші досягнення науки, висвітлювати перспективи подальшого розвитку наукових пошуків.

По-друге, у лекції мають реалізовуватися вимоги загальнодидактичних принципів навчання: науковості, систематичності і послідовності, свідомості, активності й самостійності, наочності, зв'язку змісту навчального матеріалу з професійною діяльністю, доступності, емоційності.

По-третє, потрібно забезпечити логічно доцільну структуру лекції відповідно до змісту навчального матеріалу.

По-четверте, лекція має сприяти активізації мисленнєвої діяльності студентів задля їх інтелектуального розвитку.

По-п'яте, у лекції доцільно виокремлювати певні компоненти змісту для самостійного опрацювання студентами з належним методичним забезпеченням.

Який би не був досвідчений науково-педагогічний працівник, він має завчасно підготувати повний текст лекції, постійно удосконалювати, поліпшувати її, доповнювати, додавати новий матеріал, проектувати перебіг, подумки тренуватися.

Підготовка і читання лекцій, якщо ставитися до цього серйозно і відповідально, — складна, тяжка і затратна в часі робота. К. Д. Ушинський писав, що мистецтво лекційної розповіді трапляється у викладача нечасто — не тому, що це рідкісний дар природи, а тому, що й обдарованій людині треба багато попрацювати, щоб виробити в собі здатність якісної педагогічної розповіді.

Однією з важливих вимог лекції є її емоційність. Але не варто перенасичувати лекцію емоціями. Раціональний та емоційний компоненти мають бути збалансованими. Жодна емоційність, вишукані прийоми педагогічної техніки не замінять і не закрийють змістової порожнечі, наукової неспроможності, невідповідності науково-педагогічного працівника.

Необхідно враховувати особливості студентської аудиторії. Одну й ту саму лекцію треба подавати по-різному залежно від профілю ВНЗ, факультету, курсу, форми навчання. Особливо уважно треба ставитися до читання лекцій першокурсникам, враховувати їхню недостатню адаптованість. Певна специфіка властива й викладенню лекцій студентам заочної форми навчання.

Не потрібно викладати матеріал дослівно до писаного тексту. Живе, імпровізоване усне мовлення студенти сприймають і засвоюють набагато легше, ніж письмове, книжне. Лекція має бути літературно правильною, виразною, ясною, простою, образною, доступною. Стиль — лаконічний, конкретизований, предметний. Не треба «лити воду» і витратити дорогоцінний час на елементарні речі. Доцільно дотримуватися принципу: «Немає часу, щоб витратити час даремно».

Під час читання лекції не повинно бути другорядних елементів, дрібниць. Найважливіший компонент лекції — її зміст. Але досить важливими є манера викладу, інтонація, жести, міміка, тональність, гучність голосу. Говорити слід достатньо гучно, щоб чули, і достатньо тихо, щоб слухали; ясно, просто, виразно, дохідливо, не монотонно, але й не «хвилеподібно».

Не рекомендують заучувати зміст лекції напам'ять, а також читати суцільно, не відриваючись від тексту. Найкраще студенти сприймають імпровізаційний виклад матеріалу з періодичним умілим користуванням планом-конспектом лекції.

Психолого-педагогічні вимоги до проведення лекції у вищій школі. Підготовлений текст лекції є лише матеріалом до неї. Якщо науково-педагогічний працівник читає текст у кімнаті без слухачів, то й це ще не лекція. Лекцією є академічне дійство, у якому беруть участь педагог і студент.

нти. Методика і техніка проведення лекції потребують розв'язання багатьох різноманітних питань.

Професор А. М. Алексюк виокремлює такі аспекти: структура лекції; лектор як викладач; лектор як вихователь; лектор як учений-дослідник; уміння лектора науково й водночас у доступній формі викласти зміст лекції; уміння лектора, використовуючи наочність, ТЗН, забезпечити міцні знання студентів, викликати в них інтерес до науки, активізувати їхню пізнавальну діяльність; уміння встановлювати контакт з аудиторією; стилістика мовлення, манера поведінки, організація студентів; стиль спілкування та ін.

Розглянемо *психолого-педагогічні аспекти*, які окреслюють методику і техніку оптимальності лекційного дійства:

- науково-педагогічний працівник має володіти технікою організації студентів на оптимальну діяльність на лекції;
- неабияке значення має зовнішність науково-педагогічного працівника: одяг, взуття, зачіска, біжутерія тощо. Викладач постійно має тримати себе на рівні належної культури в одязі, зовнішності, використанні додаткових атрибутів, бути взірцем для студентів;
- перед початком лекції важливо сконцентрувати увагу студентів на сприйнятті навчального матеріалу. Цікаві запитання сприяють гальмуванню нервових збуджень у корі головного мозку від попередніх подразників і допомагають думати в бажаному напрямі. Доцільно також вдаватися до актуалізації опорних знань, які є передумовою розуміння нового навчального матеріалу лекції;
- необхідно чітко сформулювати тему лекції, визначити мету, вказати (якщо це можливо) професійну спрямованість навчального матеріалу; ознайомити з основними питаннями, які буде розглянуто; надати студентам список наукової літератури з коментарями про методику використання джерел;

- ефективність лекції як методу навчання значно зростає, коли науково-педагогічний працівник використовує опорні сигнали: малюнки, таблиці, схеми, специфічні вправи, ключові слова;
- важливим чинником, який впливає на ефективність лекції, є мовна культура педагога. Щодо цього потрібно виокремити кілька аспектів.

Перший – стилістичні особливості мовлення. Традиційно виокремлюють низку функціональних стилів: художній, офіційно-діловий, газетно-публіцистичний, науковий, рольовий. Для академічної лекції характерними мають бути науковий і розмовний стилі. Водночас у мовленні лектора можуть бути елементи і публіцистичного, і художнього стилів.

Другий – правильність мовлення. Правильність мовлення визначають за його відповідністю мовним нормам. Тому будь-яке порушення цих норм зумовлює внутрішній опір аудиторії, знижує авторитет лектора. Чітке дотримання мовних норм — складова педагогічної культури викладача.

Третій – багатство мови. Мова педагога-лектора, який досконало нею володіє, вирізняється оригінальністю, різноманітністю, гнучкістю, лексичним багатством, умінням вільно користуватися всіма її ресурсами, мелодійністю, тональністю. Багатство мови — показник високої загальної культури мовця, його ерудиції, досвіду.

Четвертий – лаконічність. Важливо дбати про зрозумілість, стиль — стислий, виразний, уникати багатослів'я, за яким важко побачити, відчути головну думку. Необхідно прагнути зрозумілості мовлення.

Точність, виразність мовлення залежить передусім від того, наскільки глибоко і ґрунтовно педагог засвоїв предмет своєї лекції. Якщо цього немає, з'являється багатослів'я, мовна, логічна і смислова плутанина.

П'ятий – емоційність мовлення. Як уже йшлося, академічну лекцію не треба позбавляти експресивності. Експресія (лат. *exргезіо* — тиснення, вираження, висловлення, від *exргіто* — витискаю; ясно вимовляю, висловлюю) — виразність, підкреслене виявлення почуттів, переживань. Експресивна мова лектора викликає певні емоції у студентів і надає

мовленню емоційності, виразності, спонукає до емоційного збудження слухачів.

Шостий – володіння технікою мовлення. По-перше, педагог має досконало знати побудову голосового апарата, фізіологічні особливості його функціонування, догляд за ним. По-друге, розрізняти типи дихання (фізіологічне і фонаційне) та види дихання (ключичне, реберне, діафрагмальне). По-третє, володіти технікою дихання. По-четверте, уміти структурувати текст, робити наголоси (орфографічний, логічний), розрізняти мовленнєві паузи (психологічну, логічну, гастролю, повітряну).

Сьомий – у процесі читання лекції необхідно дбати, щоб «польотність» голосу лектора, щоб він поширювався на всю аудиторію. Звуки мають «летіти» на рівні голів студентів. Якщо їх політ здійснюватиметься на рівні робочих столів, їх «гаситимуть» меблі; вище — губитимуться десь під стелею.

Восьмий – сила і тональність голосу, яка часто залежить від кількості студентів в аудиторії. Упродовж лекції сила і тональність мають змінюватися. З метою акцентувати увагу студентів на важливості окремих наукових положень силу голосу необхідно збільшувати, тональність змінювати, щоб скеровувати увагу слухачів у потрібному напрямі. Монотонність мовлення лектора стомлює студентів, притлумлює їхню увагу.

Дев'ятий – місце педагога в аудиторії, коли він читає лекцію. Можна спостерігати випадки, коли лектор під час читання лекції поважною ходою рухається по аудиторії і ніби сам із собою розмірковує про певні явища чи проблеми.

Що в такому разі відбувається з увагою студентів? Вона має так званий маятниковий характер, тобто рухається за джерелом інформації. Це веде до розсіювання уваги, до втоми. Науково-педагогічний працівник має перебувати перед студентами у так званому колі уваги (кафедра, дошка). Це забезпечує оптимальні умови для «польотності» його голосу, для стійкості уваги студентів. Лише іноді, коли студенти перемальовують схему, таблицю тощо, можна пройтися між рядами столів, щоб проконтролювати їхню роботу.

Читаючи лекцію, науково-педагогічний працівник має охоплювати поглядом усю аудиторію, психологічно тримати її в стані розумової праці, час до часу концентруючи увагу на окремих слухачах. Аж ніяк не виправдана позиція, коли викладач, читаючи лекцію, захоплений лише своєю персоною, очі спрямовані у вікно або в якусь частину аудиторії.

У практиці лекційної роботи іноді виникає запитання: «Чи треба конспектувати зміст лекції?» Науково-педагогічні працівники та студенти по-різному ставляться до цього. З погляду ефективності навчального процесу у вищій школі всі студенти мають вести конспективні записи змісту лекцій.

З погляду «вільного вибору», студенти марнують час, який відведено на лекційні курси. Адже в короткотерміновій пам'яті залишається до 10 % почутої інформації. Тому конспектувати зміст лекцій обов'язково. По-перше, у процесі конспектування студент слухає, записує, аналізує, у результаті чого працює слухова, зорова, моторна, оперативна пам'ять. По-друге, це забезпечує систематичність опрацювання навчального курсу. Усе це сприяє не лише міцності знань, а й впливає на формування професійної культури майбутнього фахівця.

Чи має науково-педагогічний працівник розкривати у змісті лекції всі питання теми цілком? Не обов'язково. Опрацьовуючи зміст теми, варто розкрити сутність основних питань, особливо тих, які є складними для самостійного розуміння і зміст яких недостатньо розкритий у навчальних посібниках, а решту пропонувати для самостійного вивчення. Потрібно рекомендувати залишити певну кількість сторінок у зошиті для записів результатів самостійної праці; дати методичні поради, де віднайти необхідну інформацію, як її опрацювати, на що звернути особливу увагу.

Отже, лекція у вищій школі — відповідальне багатоаспектне педагогічне дійство. Воно є вершиною педагогічної майстерності педагога-науковця. Можливо, доцільніше просто роздати текст лекції студентам, щоб вони самостійно його опрацювали? Ні, тому що текст — лише лібрето. Автор написав оперу. Ми прочитали лібрето, ознайомилися із сюжетом, персонажами. Але йдемо в театр слухати оперу. У виконанні талановитих акторів вона захоплює, зворушує глядачів.

Академічна лекція має містити не лише інформаційний, змістовий потенціал, а й соціально-педагогічний, що вимагає від науково-педагогічного працівника високої педагогічної культури і професійної майстерності.

Основи методичної побудови різних видів лекцій. Уже йшлося про те, що в педагогічній практиці вищої школи використовують такі види лекцій, як вступна, інформаційна, оглядова, настановна і підсумкова, які можна читати, використовуючи різні методи, а саме: проблемний (проблемна лекція), діалогічний (бінарна лекція або лекція вдвох), наочності (лекція-візуалізація), пошуку помилок (лекція із запланованими помилками), запитань і відповідей (лекція-прес-конференція) та ін.

З допомогою таких лекцій педагог закладає перехід від простого передавання інформації до активного засвоєння змісту навчання із залученням механізмів теоретичного мислення і всієї структури психічних функцій.

Вступна лекція насамперед має ознайомити з предметом науки, розкрити специфіку вивчення суспільного життя саме з погляду цієї дисципліни. Слухачу не відразу вдається самостійно вловити незриму грань між різними науками в підході до однієї й тієї ж проблеми, наприклад, до проблеми національної освіти тощо. Саме завдяки лекції він може відразу зрозуміти, як і в якому аспекті цю проблему вивчає та чи інша наука — психологія, педагогіка, політологія, соціологія.

Вступна лекція також відкриває перед слухачами загальну перспективу вивчення науки, акцентує на основних проблемах, які вивчатимуть студенти, показує значення «своєї» науки і створює необхідний психологічний настрій, формує психологічну готовність до глибокого вивчення. Їй властиві проблемно-пошуковий та пошуково-інформаційний характер.

Оглядові лекції, зазвичай, використовують для узагальнення і систематизації знань матеріалу великих обсягів і значної складності, насамперед для студентів заочної форми навчання, коли необхідно об'єднати кілька тем. Тоді матеріал подають ніби поверхнево, тобто оглядово, акцентуючи на найважливіших аспектах. Науково-педагогічний працівник

оглядово охоплює всі теми, проте акцентує на складних питаннях і деякі з них подає докладно. Він ніби формує «скелет» навчального матеріалу, його основу.

Настановні лекції використовують для формування знань із підходів, принципів, умов, форм, методів та особливостей самостійної і під керівництвом науково-педагогічного працівника діяльності студентів щодо вивчення навчальної дисципліни чи практичної діяльності (практика).

Настановні лекції найчастіше проводять зі студентами заочної та дистанційної форм навчання. Вивчення кожного навчального предмета для студентів цих форм навчання треба починати з настановної лекції.

Підсумкова лекція – вид лекції, який використовують наприкінці вивчення навчальної дисципліни, блоку навчальних дисциплін, курсу тощо з метою підбити підсумки щодо аналізу діяльності студентів; глибини й широти отриманих знань, навичок і вмінь, розкриття шляхів утілення їх у життя; висвітлення проблем наукових питань, які вивчають та ін.

Її читають наприкінці вивчення предмета, курсу, модуля, розділу тощо.

Ознаки інформаційної (тематичної) лекції добре відомі. Історично сформувавшись як засіб передавання готових знань через монологічну форму спілкування, інформаційна лекція під впливом змісту навчання змінюється і розвивається, не може залишатися незмінною.

Проблемна лекція є формою спільної діяльності науково-педагогічного працівника і студентів, які об'єднали свої зусилля на досягнення цілей загального і професійного розвитку особистості спеціаліста. На відміну від змісту інформаційної лекції (його розкриває науково-педагогічний працівник і він відомий від початку та підлягає лише запам'ятовуванню), матеріал проблемної лекції, нове знання педагог розкриває у процесі розв'язання суперечливих завдань.

Цей дидактичний прийом дає змогу створити в студентів ілюзію «відкриття» вже відомого в науці. Студент не прос-

то опрацьовує інформацію, а переживає її засвоєння як суб'єктивне відкриття ще невідомого для себе знання.

На проблемній лекції мислення студентів залучають за допомогою створення проблемної ситуації, ще до того, як вони отримали необхідну інформацію, яка є для них новим знанням, наприклад, про спосіб розв'язання того чи іншого завдання. У традиційному навчанні діють навпаки — спочатку дають знання, спосіб чи алгоритм розв'язання, а потім уже приклади, на яких можна потренуватися в застосуванні цього способу.

Будь-яка проблемна ситуація має певну структуру, основні елементи якої: постановка навчальної проблеми; виявлення в ній протиріччя і формулювання гіпотез; доведення правильності або хибності гіпотез; відповідь; розв'язання. У процесі проблемного навчання може виникнути первинна проблемна ситуація, коли студент «наштовхується» на протиріччя, але не усвідомлює цього, і вторинна – коли проблему чітко усвідомлено і сформульовано. Послідовна зміна структурних компонентів проблемної ситуації характеризує процес її створення і розв'язання під час занять.

Навчальна проблема може мати вигляд теоретичного чи практичного запитання, яке потребує відповіді. Її сутність – у суперечності між наявними знаннями студентів і новими для них фактами, явищами, для пізнання яких наявних знань недостатньо: між знаннями і способами знаходити істину. Ті, хто навчаються, повинні усвідомлювати цю суперечність і чітко уявляти необхідність її розв'язання.

Лекція-візуалізація. Викладання лекції-візуалізації полягає у зв'язаному, розгорнутому коментуванні підготовлених візуальних матеріалів, які повністю розкривають тему лекції. Ці матеріали мають забезпечувати систематизацію знань студентів, надання нової інформації, створення проблемних ситуацій і можливості їх розв'язання.

Краще застосовувати різні види наочності — натуральну, образотворчу, символічну.

У лекції-візуалізації важлива певна візуальна логіка і ритм подачі матеріалу.

Лекція вдвох (на двох). Моделюють реальну професійну ситуацію обговорення теоретичних питань з різних поглядів у викладенні двох фахівців, наприклад, представників двох наукових шкіл, теоретика і практика, прихильника чи противника того чи іншого рішення.

Діалог науково-педагогічних працівників між собою має демонструвати культуру спільного пошуку розв'язання проблемної ситуації, залучати до спілкування студентів, які задають запитання, висловлюють свої погляди, формують власне ставлення до суті проблеми, демонструють той чи інший емоційний відгук на те, що відбувається.

Підготовка і читання лекції на двох ставить підвищені вимоги в доборі науково-педагогічних працівників. Вони мають бути інтелектуально та особистісно сумісні, мати загальні «фонди думок», володіти розвинутими комунікативними вміннями, здібностями до імпровізації, швидкістю реакції, виявляти високий рівень володіння предметним матеріалом, який часто виходить за межі теми.

Лекція із запланованими помилками розвиває в студентів уміння оперативно аналізувати професійні ситуації, постаючи в ролі експертів, опонентів, рецензентів, знаходити неправильну або неточну інформацію.

Підготовка науково-педагогічного працівника до лекції полягає в тому, щоб закласти в її зміст певну кількість помилок змістового, методичного або поведінкового характеру. Список таких помилок надають слухачам наприкінці лекції. Лектор добирає помилки таким чином, щоб вони були ретельно «замасковані» та їх важко було помітити. Це вимагає спеціальної праці науково-педагогічного працівника з темою, високого рівня володіння матеріалом і лекторської майстерності.

Завдання студентів у тому, щоб під час лекції знайти помилки і назвати їх наприкінці заняття. На аналіз помилок (під час якого дають правильні відповіді на запитання) дають 10 – 15 хвилин.

Лекція-прес-конференція. Виникла під впливом необхідності відображення в навчальному процесі особливостей діяльності фахівців із науково-технічної пропаганди.

Назвавши тему лекції, науково-педагогічний працівник просить студентів письмово задати йому запитання з цієї теми. Кожний студент повинен упродовж 2 – 3 хвилин сформулювати найцікавіші для нього запитання, написати на папері й передати науково-педагогічному працівнику. Потім лектор протягом 3 – 5 хвилин класифікує запитання за змістом і починає читати лекцію. Викладає матеріал не як відповіді на кожне запитання окремо, а у вигляді розкриття теми, у процесі якого формуються відповідні відповіді. Завершуючи лекцію, викладач робить підсумкову оцінку запитань, як відображення знань та зацікавлень слухачів.

Основна мета лекції-прес-конференції наприкінці теми чи розділу — підсумування лекційної роботи.

Методика розроблення і викладання лекції. Для розроблення будь-якої лекції використовують певну сукупність методів.

- **Дедуктивний метод** — виклад матеріалу від загального до часткового. У процесі викладу матеріалу дедуктивним методом ми імітуємо відповідні висновки й заохочуємо аудиторію зробити шлях пізнання часткового через загальне. Однак застосування цього методу ефективне в тому разі, якщо воно поєднується з іншими методами, насамперед з індуктивним.
- **Індуктивний метод** — рух думки від часткового до загального, від знання одиничних чи часткових факторів до загальних правил, узагальнень. Така форма народилася в давні часи. Як підкреслював Арістотель, «індукція переконлива і проста, з погляду чуттєвого пізнання вигідніша й доступніша».
- **Метод аналогії** (схожість, паралель, подібність). Використовуючи цей метод, ми не просто згадуємо про схожість будь-якого явища, а й допомагаємо слухачам зробити аналогічний висновок, який можна сформулювати так: якщо два явища подібні в одному чи кількох аспектах, вони, можливо, схожі в інших. У давньогрецькій мові термін «аналогія» означає відповідність. У всіх підручниках логіки підкрес-

лено імовірний, приблизний характер розумового висновку за аналогією, вона перебуває ніби нижче від індуктивного методу й має допоміжний характер.

- **Метод контрасту**, суть якого – у використанні протилежних (контрастних) аргументів і фактів у процесі викладення лекційного матеріалу.
- **Метод концентрації**, який полягає в тому, що викладення будують навколо одного центру, яким є поставлена проблема. У процесі лекції науково-педагогічний працівник тримає її в полі зору, повертається до неї, поступово заглиблюючись і розвиваючи висунуте положення, питання.
- **Метод ступінчастості** – викладач розкриває проблематику теми, переходячи від однієї частини (ступеня) до іншої.
- Історичний (хронологічний) метод викладення матеріалу.
- **Просторовий метод**, який допомагає подати факти і події більш наочно, зримо, у їхній динаміці та взаємодії. Використовуючи такий метод, лектор стимулює слухача до створення уявних картин, використовує окремі фрагменти опису деяких фактів чи явищ, наукових досліджень у ширшому плані. Під час лекції, залежно від теми, цільової установки і складу аудиторії, можна використовувати різні методи викладення матеріалу.
- **Проблемний метод** передбачає активізацію мислення слухачів у процесі читання лекції через постановку проблем, які треба розв'язати. Розв'язуючи їх у взаємодії з науково-педагогічним працівником, аудиторія формулює теоретичні узагальнення, робить висновки. Теоретична основа проблемного викладення – положення про те, що найкраще людина розвивається інтелектуально за умов подолання труднощів у процесі самостійного розв'язання мислительних завдань. Це відповідає загальним психологічним законам, і активність живого організму

зростає в ситуації деякої невпевненості, боротьба за її подолання пробуджує енергію, викликає почуття задоволення, тоді як цілковита впевненість, навпаки, атрофує життєву активність.

- **Метод монологу** полягає у монологічному викладенні матеріалу, студенти в обговоренні можуть участі не брати. Науково-педагогічний працівник сам подає навчальну інформацію через монолог.
- **Монологічно-проблемний метод** полягає в поданні навчального матеріалу через розв'язання проблемних ситуацій у монологі науково-педагогічного працівника, тобто лектор сам висуває, розкриває і розв'язує проблемні ситуації.
- **Пошуково-показовий метод** — поєднання монологічного викладення з демонстрацією логіко-психологічних особливостей. Науково-педагогічний працівник показує, пояснює методику пошуку, шлях наукового пізнання. Тому слухач, стежачи за його думкою, засвоює зразок наукового пошуку.
- **Метод діалогічного викладення** полягає в тому, що науково-педагогічний працівник, пояснюючи матеріал, залучає студентів до процесу не тільки пошуку розв'язання, а й формування проблем. Це складний метод, але він тісно пов'язаний з розвитком особистості, бо навчає розумових дій, виховує творчість. У результаті критичного осмислення студент вчиться «бачити» проблеми, задавати проблемні запитання, виховувати в собі почуття проблемної ситуації. Цей метод забезпечує найвищий рівень навчання.
- **Метод візуалізації** — згортання змісту та різних видів інформації в наочні образи. Ці образи, їх сприйняття, можна розгорнути і зробити фундаментом адекватних розумових та практичних дій.

Сьогодні для підвищення ефективності процесу навчання у ВНЗ дедалі частіше застосовують так звані активні методи. Вони допомагають розкріпачити свідомість, активізувати

інтелектуальний і розумовий потенціал особистості, набути необхідних практичних навичок і вмінь.

Якщо узагальнити, активними методами навчання можна назвати ті, що відповідають таким умовам:

- ставлять студентів у становище активних учасників процесу навчання;
- дозволяють значно підвищити ефективність використання навчального часу;
- забезпечують реальний зріст знань, навичок і вмінь;
- формують соціально-ціннісні позиції, необхідні для психологічних якостей, акмеологічних інваріантів і практичного досвіду.

Щоб лекція пройшла успішно й захопила студентів, дала максимум користі, потрібна кропітка попередня робота. Тому в діяльності науково-педагогічного працівника чималу роль відіграє підготовчий етап. Що більше буде затрачено праці на підготовку, то багатшою буде лекція за змістом і легше, більш невимушено й цікаво її буде прочитано.

Підготовчий етап лекції умовно розділяють на кілька елементів чи фрагментів:

- **формування теми.** Вона повинна бути не надто обширною і всеохопною, проте й не дуже вузькою;
- визначення основної **мети**, цілі заняття;
- **складання попереднього плану.** План складають поступово. Спершу викладач окреслює загальні положення, у процесі вивчення відповідної літератури та її осмислення корегує і конкретизує план. Модель попереднього плану може мати такий вигляд: першочерговим є виокремлення логічного центру лекції — провідної, основної ідеї, вираженої у вигляді гіпотези – стержня лекції. Далі – вступна частина, яка актуалізує увагу слухачів; розвиток теми у вигляді основних положень, підкріплених відповідними аргументами і, нарешті, висновки. Усе це разом є ніби стержнем, основою лекції, яку пізніше доповнюють добре продуманим матеріалом;

- **добір і вивчення відповідної літератури.** Вивчення літературних джерел і керівних документів має бути ґрунтовним, а не поверховим. Знання матеріалу лекції свідчить про глибину і всебічну компетентність у галузі, яку розглядають. Тому необхідно опрацювати всю основну літературу з цієї проблеми;
- **складання розгорнутого плану (план-проспект).** Розгорнутий план має бути оригінальним, щоб сприяти творчому осмисленню теми. Особливо важливе значення в процесі планування лекції має добір матеріалу – від цього значною мірою залежатиме й успіх лекції, і вплив, який вона матиме на слухачів;
- **збір матеріалу з різноманітних джерел у вигляді записів і вирізок.** Його можна розподілити за тематичними папками разом з планами і текстами лекцій. Водночас досвідчений педагог-викладач веде картотеку прочитаних книг, журналів та інших джерел, матеріал з яких можна використати в лекції.

У процесі підготовчого періоду основне завдання в тому, щоб передбачити відповідний обсяг теоретичних питань і чітко визначити завершальний шлях досягнення цієї мети, створити модель, яка була б завершеним цілим.

Методика викладення змісту лекції.

Наступний етап у роботі науково-педагогічного працівника — **викладення змісту лекції**. Його також можна поділити на кілька фрагментів:

- вступ;
- викладення матеріалу основного змісту;
- підсумкова частина.

Вступ має бути коротким і чітким, від 5 до 10 хвилин. Науково-педагогічний працівник зосереджує увагу студентів на проблемі, основній ідеї лекції, меті, дає коротку характеристику проблемі, розкриває її актуальність і значущість (теоретичну, практичну), стан висвітлення і розв'язання питань,

вказує на рекомендований список літератури, який розкриває проблему. Вдалий вступ — значна частина успіху викладача. Він може починати заняття й з опису будь-якого незвичайного епізоду, явища, факту, які стосуються теми лекції, чим збуджує інтерес у студентів до подальшого викладу.

В основній частині заняття викладають матеріал з основних питань лекції. Використовують доведення, факти, аналіз понять, категорій, висвітлення подій, аргументів, демонстрацію дослідів, слайдів, характеристику різних поглядів, зв'язок із практикою, сферою застосування здобутих знань тощо.

Останній етап викладу матеріалу — **підсумкова частина**. Вона має бути такою ж короткою, як вступ. Початок і завершення лекції — найважливіші для будь-якого виду лекції.

Закінчувати лекцію треба так само рішуче, як і розпочинати. Затягування викладення, перевищення регламенту порушує структурні вимоги до лекції.

Основна мета завершальної частини: підсумок висловленого в лекції, закріплення і підсилення вражень, викладених у процесі заняття; відповіді на запитання; формулювання студентам завдань для самостійної роботи; стимулювання слухачів до ґрунтовнішого вивчення проблеми тощо.

Отже, у системі навчання лекції належить провідне місце. Вона вводить студентів у науку, допомагає впевнено в ній орієнтуватися, полегшує засвоєння найскладніших теоретичних проблем, допомагає науково аналізувати сучасну соціальну дійсність, має емоційний вплив і стимулює творче мислення слухача, заряджає його ентузіазмом.

Підготовка лекції та лекційного заняття. Підготовка лекцій — багатоаспектний, тривалий і складний процес. У процесі підготовки до академічної лекції слід дотримуватися *такої послідовності*.

- ознайомлення з навчальним планом спеціальності, щоб визначити місце навчальної дисципліни у системі всіх дисциплін, спрямованих на підготовку фахівців відповідного профілю;

- вивчення програми з конкретної дисципліни для ознайомлення з логікою побудови навчального курсу, змістом лекційних, практичних і лабораторних занять.
- ознайомлення з підручниками і навчальними посібниками з предмета, з'ясування, у якому обсязі в них розкрито зміст навчального матеріалу щодо вимог програми. Добір додаткової наукової літератури, у якій міститься найновіша інформація з проблем навчальної дисципліни;
- виокремлення дидактичного матеріалу стосовно вимог конкретної теми з урахуванням інтелектуальних можливостей студентів;
- ознайомлення з новими (не відомими студентам) науковими поняттями, термінами, їхньою етимологією;
- добір і систематизація методів, засобів, прийомів, прикладів, які буде використано в лекції;
- підготовка текстового варіанта лекції. Потребує особливої уваги й ретельності, у жодному разі в тексті лекції не слід дублювати базовий підручник чи навчальний посібник. Такий підхід лише дискредитує науково-педагогічного працівника, психологічно знижує у студентів зацікавлення дисципліною. За обсягом текст лекції, що триватиме дві академічні години, має бути 16 – 24 сторінки. Структура лекції: означення теми і питань, які розглядатимуть; список рекомендованої літератури, навчальна мета лекції; викладення змісту навчального матеріалу; загальні висновки;
- опрацювання відредагованого дидактичного матеріалу лекції. Для початківця корисним є аудіо-, а ще краще – відеозапис, який дає змогу внести корективи щодо змісту, темпу, ритму;
- перенесення змісту лекції на каталожні картки у формі коротких тез, опорних сигналів і кодів. Це дає змогу в аудиторії позбавити себе залежності від тек-

сту, відійти від прямого читання, а реалізувати лекцію з допомогою розмірковувань, творчих пошуків істини спільно зі слухачами;

- створення допоміжного, резервного дидактичного матеріалу до лекції (приклади, опорні сигнали, факти для підтримання позитивного емоційного настрою студентів та ін.);
- текст лекції не має бути стабільним, для використання впродовж багатьох років.

Щоразу, повертаючись до опрацювання академічного курсу, необхідно переглядати зміст лекції, приклади, аргументацію окремих наукових положень, враховувати нові досягнення науки, появу додаткових джерел інформації, професійну спрямованість студентів та інші впливи. Науково-педагогічний працівник має враховувати їх вимоги під час планування й організації процесу виховання та оцінки його результатів.

Отже, найзагальніші вимоги до діяльності науково-педагогічного працівника як лектора такі:

- під час підготовки до лекції необхідно продумати зміст лекції так, щоб найважливіші теоретичні положення, обов'язкові для міцного засвоєння, були в думках ретельно відібрані, логічно підкреслені та органічно пов'язані з відповідним фактичним матеріалом;
- весь процес викладання матеріалу потрібно логічно підпорядкувати загальній педагогічній меті – домогтися засвоєння саме найважливіших теоретичних положень. Для цього викладач вибирає різноманітні та найбільш доцільні матеріалу прийоми викладання;
- вибираючи прийом викладання, науково-педагогічний працівник має враховувати рівень підготовленості аудиторії і використовувати той прийом, який у конкретній ситуації зможе максимально активізувати розумову діяльність студентів;

- у викладанні необхідно спиратися не тільки на наявний рівень розумових здібностей студентів, а й постійно вчити їх думати, тобто розвивати розумові здібності, творчо застосовувати набуті знання в житті.

Лекції з більшості навчальних дисциплін, які викладають у ВНЗ, посідають провідне місце серед інших форм навчальних занять. Це пояснюється високим теоретичним змістом, науковою постановкою в них актуальних проблем відповідних галузей знання.

Актуальності, змістовності, проблемності і практики, спрямованості методики проведення лекції досягають відповідним рівнем професійної готовності викладача, яка передбачає високу теоретичну підготовку, досконале володіння методикою та кропітку самостійну працю кожного педагога над підвищенням своєї педагогічної кваліфікації.

Контрольні запитання та завдання:

Який зміст ви вкладаєте в поняття «форми організації навчання»?

На вашу думку, лекція — це форма, метод чи вид навчальної діяльності?

Охарактеризуйте історичний аспект розвитку і становлення лекції.

Укажіть переваги і недоліки лекційної системи навчання у сучасній вищій школі.

Які види лекцій використовують у ВНЗ? У чому їх дидактичне завдання?

Як мають реалізовуватися основні функції навчання у процесі лекційної роботи?

Чи можна стверджувати, що в сучасній вищій школі лекція є головним видом навчальної праці? Обґрунтуйте свої міркування.

Якою має бути лекція за структурою?

Розкрийте технологію підготовки до лекції.

Охарактеризуйте основні вимоги до методики і техніки проведення лекції.

3.4. Методика організації та проведення практичних, лабораторних і семінарських занять у вищій школі

Значне місце в системі підготовки фахівців посідають практичні заняття. Головне їх завдання — закріплення, переведення у довготривалу пам'ять теоретичних знань, формування навичок і вмінь з тієї чи тієї навчальної дисципліни, оволодіння апаратом наукових досліджень.

Практичне заняття (лат. *practicos* — діяльний) — форма навчального заняття, під час якої науково-педагогічний працівник організовує для студентів аналіз окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує навички і вміння їх практичного застосування, через індивідуальне виконання відповідно сформульованих завдань.

Цю форму занять проводять у лабораторіях або аудиторіях, обладнаних необхідними технічними засобами навчання, обчислювальною технікою.

Науково-педагогічний працівник, якому доручено практичні заняття, за погодженням із лектором навчальної дисципліни завчасно готує необхідний методичний матеріал — тести для виявлення рівня оволодіння відповідними теоретичними положеннями, набір завдань різного ступеня складності.

Основні завдання практичних занять:

- поглиблення та уточнення знань, здобутих на лекціях і в процесі самостійної роботи;
- формування інтелектуальних навичок і вмінь планування, аналізу й узагальнень, опанування навичок організації професійної діяльності;
- накопичення первинного досвіду організації виробництва та технікою управління ним;
- оволодіння початковими навичками керівництва, менеджменту та самоменеджменту.

Структура практичного заняття: попередній контроль знань, навичок і вмінь студентів; формулювання загальної проблеми та її обговорення за участю студентів; розв'язування завдань та їх обговорення; розв'язування контрольних завдань, їх перевірка й оцінювання. Оцінки за окремі практичні заняття враховують, виставляючи підсумкову оцінку з відповідної навчальної дисципліни.

Кількість годин на практичні заняття з окремої дисципліни визначено навчальним планом. Перелік тем практичних занять міститься в робочій навчальній програмі дисципліни. Кількість студентів на практичному занятті не повинна перевищувати половини академічної групи.

У процесі проведення практичних занять використовують різні методи навчання. Оскільки головне завдання цього виду навчальної роботи – формування навичок і вмінь, то основними мають бути різноманітні вправи (підготовчі, пробні, за зразком, тренувальні, творчі, практичні, графічні, усні, письмові, професійні, технічні та ін.).

Практичні заняття мають відповідати таким *вимогам*:

- розуміння з боку студентів необхідності володіти базовими теоретичними знаннями;
- усвідомлення необхідності вироблення навичок і вмінь, що мають професійну спрямованість;
- забезпечення оптимальних умов для формування навичок і умінь (санітарно-гігієнічних, дидактичних, виховних);
- навчання студентів раціональних методів оволодіння навичками і вміннями;
- забезпечення самостійної діяльності кожного студента;
- дотримання систематичності й логічної послідовності у формуванні навичок і вмінь студентів;
- розроблення завдань для практичних занять з чіткою професійною спрямованістю;
- широке включення в систему практичних занять творчих завдань;

- систематичний контроль за виконанням практичних завдань;
- постійне заохочення практичної навчальної діяльності студентів.

Іноді доцільно відмовитися від практики, коли практичні заняття мають колективний характер: один студент виконує завдання на дошці, а інші працюють на своїх робочих місцях. Необхідно йти більш доцільним і ефективним шляхом: науково-педагогічний працівник має чітко визначити завдання, ознайомити студентів з методами самостійної діяльності, допомогти їм усвідомити алгоритм дій. І далі необхідно організувати самостійну роботу кожного студента.

Практичні заняття, незалежно від їх конкретних особливостей, значною мірою забезпечують відпрацювання навичок та вмій прийняття практичних рішень у реальних умовах професійної діяльності, що мають у своїй основі теоретичний характер.

Хоча на практичних заняттях відпрацьовують теми, за якими було прочитано лекції, доцільно, щоб на цих заняттях невелика теоретична частина передувала практичній. Це спрямовує студентів на науковий підхід до виконання практичних робіт, підвищує їх якість.

Лабораторне заняття (лат. *labor* — праця) — форма навчального заняття, на якому студенти під керівництвом науково-педагогічного працівника особисто проводять натурні або імітаційні експерименти чи досліди з метою практичної перевірки й підтвердження окремих теоретичних положень навчальної дисципліни, набувають практичних навичок роботи з лабораторним обладнанням, устаткуванням, вимірювальною апаратурою, обчислювальною технікою, оволодівають методикою експериментальних досліджень у конкретній предметній галузі.

Проведення лабораторних занять потребує добре підготовлених, спеціально обладнаних навчальних лабораторій із використанням устаткування, пристосованого до умов навчального процесу (лабораторні установки, макети тощо). Інколи лабораторні заняття доцільно проводити безпосередньо на

виробництві, в умовах реального професійного середовища (на заводі, у полі, в науково-дослідному інституті, у школі).

Структура лабораторного заняття: проведення поточного контролю підготовленості студентів до виконання конкретної лабораторної роботи, виконання її завдань, підготовка індивідуального звіту про виконану роботу і захист його перед науково-педагогічним працівником.

Виконання лабораторної роботи оцінює науково-педагогічний працівник. Підсумкові оцінки за виконання лабораторних робіт враховують під час визначення семестрової підсумкової оцінки з відповідної навчальної дисципліни.

Плани, технологію та методику проведення лабораторних робіт розробляють відповідні кафедри. Кількість годин на лабораторні заняття з окремої дисципліни визначено навчальним планом, перелік тем лабораторних занять – робочою навчальною програмою дисципліни. Замінювати лабораторні заняття іншими видами навчальних занять не можна. Кількість студентів на лабораторному занятті не повинна перевищувати половини академічної групи. Кожен студент має самостійно виконати всі лабораторні роботи й оформити їх результати.

У процесі організації та проведення лабораторних робіт науково-педагогічному працівнику необхідно акцентувати увагу на таких аспектах: змістовність лабораторних занять; забезпечення лабораторій, кабінетів новітнім обладнанням, яке відповідає технологіям сучасного виробництва; матеріалами, реактивами, приладами, апаратами; забезпечення самостійності студентів під час виконання лабораторних робіт; дотримання правил техніки безпеки; навчання студентів методів виконання цього виду робіт.

Семінарське заняття у вищій школі. Семінар (лат. — розсадник) — вид навчальних занять практичного характеру, спрямованих на поглиблення, розширення, деталізацію і закріплення теоретичного матеріалу. Семінарські заняття сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів, формуванню самостійності суджень, умінню обстоювати власні думки, аргументувати їх на основі наукових фактів. Вони сприяють оволодінню фундаментальними знаннями, допома-

гають розвивати логічне мислення, формувати переконання, оволодівати культурою толерантності, активно впливати на соціальне становлення особистості.

Історичні корені семінарських занять досить глибокі. Ще у давньогрецьких школах вдавалися до диспутів, заслуховування й обговорення наукових повідомлень, коментування їх учителями. У добу Середньовіччя в доповнення до диспутів, дискусій з'явилися семінари. Головне завдання цього виду навчальної роботи — навчити студентів умінню критично висловлювати свої міркування щодо певних питань, сприяти оволодінню методами і прийомами риторики.

У XVIII—XIX ст. семінари широко входять до структури навчальної роботи вищих шкіл. Якщо раніше їх використовували у вивченні літератури, теологічних дисциплін, юриспруденції, то вже у XX ст. вони набули поширення у вивченні багатьох дисциплін гуманітарного та соціального циклу.

У сучасній вищій школі семінарським заняттям належить значна частина навчального часу, особливо з дисциплін соціально-економічного й гуманітарного циклів.

У практиці навчальної роботи виокремлюють три різновиди семінарських занять: *просемінари, семінари, спецсемінари*.

Просемінари мають передувати власне семінарам, відігравати вступну, підготовчу роль. Вони передбачають аудиторну роботу студентів під керівництвом педагога, спрямовану на оволодіння навичками й уміннями самостійної роботи з підготовки до безпосередньої участі в семінарах.

Технологія проведення просемінарів передбачає такі компоненти: формулювання теми заняття, дидактичної мети; добір методичного забезпечення підготовки та проведення заняття; необхідні засоби для реалізації мети; організація студентів на навчальну діяльність безпосередньо на занятті з урахуванням етапів роботи (визначення конкретного питання теми семінару, яке треба опрацювати; рекомендація методів і прийомів опрацювання наукових джерел; виокремлення вузлових питань, наукова аргументація тих чи тих теоретичних положень; організація виступів студентів, постановка запитань, опанування тим, хто виступає, культурою ведення дис-

кусії з дотриманням принципу толерантності; підсумкове слово викладача).

Отже, головна функція просемінарів — оволодіння технологією, методикою і технікою роботи на власне семінарах з урахуванням навчальної дисципліни.

Просемінари зазвичай проводять на початку вивчення навчального курсу, у програмі якого заплановано певну кількість годин на семінарські заняття. Два просемінари досить, щоб допомогти студентам оволодіти відповідним рівнем технології, техніки й методики підготовки та участі в семінарських заняттях.

Семінари — вищий рівень організації навчальної діяльності. Цією організаційною формою навчання передбачено підвищення пізнавальної активності студентів.

Технологія організації та проведення семінарських занять передбачає попереднє визначення науково-педагогічним працівником теми, основних питань, які винесено на обговорення, ознайомлення зі списком літератури для опрацювання та методичними рекомендаціями щодо систематизації результатів цієї роботи.

Безпосередньо на заняттях обговорюють основні проблеми теми, провадять дискусію, заохочують активність студентів, підбивають підсумки, оцінюють діяльність студентів. Загалом семінари мають бути «розсадником знань», забезпечувати інтелектуальний розвиток студентів, формувати у них пізнавальну активність.

У процесі організації та перебігу семінарських занять важливо забезпечити оптимальні умови для спілкування на рівні «науково-педагогічний працівник — студенти», «студенти — науково-педагогічний працівник» на засадах демократизму й толерантності. Лише за умов вільного висловлювання власних думок, їх наукового обґрунтування активізується процес пізнання, формуються пізнавальні й соціальні мотиви учіння.

У процесі проведення семінарських занять науково-педагогічний працівник має цілеспрямовано виховувати в студентів таку етичну рису, як толерантність (від лат. *tolerans* — терплячий) — терпимість до чужих думок і міркувань.

Після завершення навчання фахівці долучаються до активної виробничої й соціальної діяльності, яка відбуватиметься в багатовимірному й багатовекторному соціальному середовищі (різноманітність виробничих, психологічних, моральних чинників, різні напрями в політиці, мистецтві, релігії та ін.). Це вимагає від особистості толерантності й уміння обстоювати власні позиції, погляди на ту чи ту проблему з позицій наукових законів і здорового глузду. Ці уміння саме й виробляють на семінарах.

Треба враховувати, що змістовий бік семінарського заняття не залишається надовго в пам'яті студентів. Головне, щоб вони вчилися мислити, висловлювати свої судження, аналізувати думки інших, щоб відбувався рух в інтелектуальному розвитку, формуванні наукового світогляду та системи методів і прийомів пошуку істини, культури спілкування.

У системі семінарських занять треба уникати одноманітності їх проведення, вносячи елементи дискусії, гри, змагальності тощо. Професор А. А. Алексюк подає такі різновиди семінарських занять:

- семінар запитань і відповідей;
- семінар — розгорнута бесіда: передбачає попередню підготовку студентів з визначених завдань;
- семінар — колективне читання: студенти зачитують тексти, коментуючи їх зміст з позицій розвитку сучасної науки;
- семінар, що передбачає усні відповіді студентів з подальшим їх обговоренням;
- семінар-дискусія: студенти, маючи програму, завчасно готуються до дискусії та розгортають її безпосередньо на занятті;
- семінар, що передбачає обговорення й оцінювання письмових рефератів студентів;
- семінар-конференція: студенти завчасно готують доповіді, виступають з ними, відповідають на запитання колег;

- семінар — теоретична конференція: проводять зі студентами кількох груп курсу на основі вивчення об'ємного розділу чи цілої дисципліни;
- семінар — розв'язання проблемних завдань: проводять на основі створення проблемних ситуацій, виокремлення проблемних завдань і праці над їх розв'язанням;
- семінар — прес-конференція: кілька студентів готують повідомлення з вузлових питань, а всі учасники долучаються до їх обговорення;
- семінар — «мозковий штурм»: студенти завчасно ознайомлюються з важливими проблемними завданнями, які потребують розв'язання; під час семінару вносять конкретні пропозиції щодо розв'язання проблеми. Усі пропозиції записують, систематизують і визначають найдоцільніші.

Проблемні завдання повинні мати конкретну наукову, виробничу, соціальну спрямованість. Таку роботу проводять, як правило, на старших курсах за умови достатньої теоретичної підготовки студентів. Цей вид семінару особливо ефективно впливає на інтелектуальний розвиток студентів, сприяє їх соціальному становленню як учасників професійної діяльності в різних сферах народного господарства.

Ідею «мозкового штурму», яку запропонував 1953 р. американський психолог А. Осборн, широко використовували у 2-й половині ХХ ст. відомі вчені, конструктори складних технічних систем. Ефективним є застосування «мозкового штурму» в процесі проведення медичних і педагогічних консиліумів. Такий підхід до пошуків істини особливо важливий в умовах розв'язання завдань ринкової економіки на засадах демократизму. Отже, в системі професійної підготовки студентів потрібно закласти основи таких умій.

У процесі підготовки та проведення семінарських занять варто рішуче відмовитися від шкідливої практики, коли студенти, отримавши перелік питань з теми семінарського заняття, розподіляють між собою ролі, якими передбачено, хто конкретно висвітлюватиме те чи те питання. Це призводить

до формалізму, пасивності основної частини академічної групи. Лише активна участь усіх студентів у розв'язанні окреслених завдань активізує їх, викликає задоволення в учасників семінару.

Важливу роль у формуванні професійної зрілості студентів відіграють *дослідницькі семінари*, що є вищою сходинкою навчальної діяльності. Вони спрямовані на формування у студентів навичок та вмінь проведення наукових досліджень.

Спецсемінари зазвичай проводять на старших курсах. Кафедри затверджують і розробляють їх тематику, укладають відповідні програми з чітким визначенням вузлових тем, основної літератури.

Обсяг занять залежить від обсягу й важливості загальної теми, кількості студентів у групі. На вступному занятті науково-педагогічний працівник акцентує увагу студентів на значущості теми, ознайомлює з організацією роботи над нею, дає методичні рекомендації щодо підготовки наукових повідомлень, розробки технологічних карт і т. ін. За студентами закріплюють конкретні теми (можна одну тему доручати 2 — 3 студентам) і складають календарний план підготовки матеріалів.

Безпосередньо на заняттях визначені студенти організують і проводять навчальну роботу в групі: виступають з науковими повідомленнями, ознайомлюють з технологічними картами, обговорюють окремі аспекти проблеми. Усі студенти конспектують необхідні матеріали, рекомендовану літературу.

Таким чином, студенти займаються не лише трансляцією знань, а й набувають досвіду організації пізнавальної діяльності своїх товаришів.

Контрольні запитання та завдання:

У чому сутність практичного заняття?

Назвіть вимоги, що їх висувають до проведення практичного заняття.

Від чого залежить ефективність проведення практичних занять? Відповідь обґрунтуйте.

У чому відмінність між практичним та лабораторним заняттям?

Опишіть структуру лабораторного заняття.

Назвіть основні види семінарських занять.

Висвітліть технологію і методикку організації та проведення просемінарів.

Яке місце у навчально-виховному процесі належить спецсеминарам? Поясніть технологію і методикку їх проведення.

За допомогою яких критеріїв ви оцінюєте ефективність семінарських занять?

У чому, на вашу думку, полягає демократизм проведення семінарських занять?

Назвіть основні види семінарських занять.

З'ясуйте дидактичні завдання семінарських занять у вищій школі.

3.5. Методика організації та проведення індивідуальних занять, консультації, колоквиуму, ігор

Індивідуальне навчальне заняття проводять з окремими студентами з метою підвищити рівень їх підготовки та розкрити потенційні творчі здібності. Цей вид занять організовують за окремим графіком з урахуванням індивідуального навчального плану студента.

Форми, види, обсяг, методи проведення індивідуальних навчальних занять, форми й методи поточного і підсумкового контролю (крім державної атестації) визначають залежно від індивідуального навчального плану студента.

Індивідуальні навчальні заняття можна проводити з однієї чи декількох дисциплін, або з її частини.

Консультація (лат. *consultatio* — звертання за порадою) — форма навчального заняття, що передбачає надання студентам потрібної допомоги у засвоєнні теоретичних знань і виробленні практичних навичок і вмінь через відповіді науково-педагогічного працівника на конкретні запитання або пояснення окремих теоретичних положень чи аспектів їх практичного застосування.

За спрямованістю консультація скерована на допомогу студентам в оволодінні методологією теми чи розділу, а також методами самостійної навчальної роботи. Кількість годин на

консультації визначають, як правило, робочими навчальними планами на рік й індивідуальними планами науково-педагогічного працівника.

Консультації проводять викладачі, які читають відповідний навчальний курс, за графіком, що його встановлює кафедра за погодженням із деканатами. Науково-педагогічні працівники можуть надавати консультації групам студентів або окремим студентам.

Важливе місце в організації навчальної роботи студентів належить колоквіуму. **Колоквіум** (лат. *colloquium* — розмова, бесіда) — вид навчальної роботи, що передбачає з'ясування рівня засвоєння студентами знань, оволодіння вміннями й навичками з окремої теми чи розділу. На колоквіум науково-педагогічний працівник запрошує в позанавчальний час групу студентів і в процесі співбесіди з'ясовує рівень засвоєння матеріалу. Це дає змогу вносити корективи в лекційний курс і практичні заняття.

У практику навчальної роботи вищих навчальних закладів поступово впроваджують тьюторський вид роботи зі студентами. **Тьютор** (лат. *tutor*, англ. *tutor* — спостерігаю, пікуюсь) — педагог-наставник, опікун, який керує невеликою групою студентів, допомагає їм у навчанні, стежить за їхньою навчальною діяльністю, керує професійною підготовкою. Тьюторські заняття виникли в коледжах та університетах Великої Британії (Оксфордському, Кембриджському) і в університетах США (Гарвардському, Брістольському).

В українських вищих навчальних закладах систему тьюторства застосовують мало. Її практикують здебільшого в консерваторіях, театральних ВНЗ, де професійну підготовку з основної спеціальності (вокал, режисура) здійснюють під керівництвом конкретного науково-педагогічного працівника впродовж усього періоду навчання. У процесі приєднання національної системи освіти до Болонського процесу, входження до європейського освітнього простору, систему тьюторства широко застосовуватимуть у вищій школі.

Серед найрізноманітніших форм організації занять найбільше зацікавлення у студентів викликають **ігри, ігрові ситуації**, оскільки саме вони наближають навчальний про-

цес до реального життя, сприяють формуванню практичних умінь і навичок, забезпечують практичну спрямованість навчання.

Гра сприяє формуванню позитивної мотивації учіння, тобто бажання займатися, потреби в цьому, інтересу. Гра дає змогу бачити успіхи, не помічати невдачі. І навпаки, успіх веде до перемоги, перемога до мотивації, мотивація – до бажання перемагати і до нових успіхів.

Ділові ігри. Ділова гра – це моделювання реальної діяльності у спеціально створеній проблемній ситуації. Вона є «засобом і методом підготовки та адаптації до трудової діяльності та соціальних контактів», методом активного навчання, який сприяє досягненню конкретних завдань, структурування системи ділових стосунків учасників. Її конструктивними елементами є проектування реальності, конфліктність ситуації, активність учасників, відповідний психологічний клімат, міжособистісне та міжгрупове спілкування, розв'язання сформульованих на початку гри проблем.

Ділова гра є комплексною, багатофункціональною дією, у межах якої сполучено декілька взаємопов'язаних видів діяльності: аналіз і пошук розв'язання проблем, навчання, розвиток, дослідження, консультування, формування колективної діяльності.

Традиційні ділові ігри мають заздалегідь розроблений сценарій, орієнтовані на вирішення типових проблемних ситуацій, мають на меті навчити учасників гри оптимально розв'язувати ці проблеми.

У навчальному процесі ділову гру використовують з метою закріплення знань, які студент здобуває у процесі лекційних і семінарських занять, самостійної роботи.

Застосування ділових ігор під час навчання дає змогу максимально наблизити навчальний процес до практичної діяльності, врахувати реалії сьогодення, приймати рішення в умовах конфліктних ситуацій, відстоювати свої пропозиції, розвивати в учасників гри колективізм та відчуття команди, отримати результати за досить обмежений час. У спеціально створених умовах студент «проробляє» найрізноманітніші

життєві ситуації, які дають йому змогу сформувати світогляд, відстояти свою позицію.

Характерними ознаками ділових ігор є: отримання результатів, спрямованих на розв'язання проблем за короткий проміжок часу; зацікавленість учасників гри, а отже, її підвищена, порівняно з традиційними методами, ефективність навчання; науково-педагогічний працівник безпосередньо перевіряє знання студентів, їхню підготовку, уміння розв'язувати проблеми.

Усі ділові ігри можна класифікувати *за часом проведення* (ігри без обмежень часу, з обмеженням часу, в реальному часі); *за оцінкою діяльності* (гру кожного учасника оцінюють або ні); *за остаточним результатом* (ігри з жорсткими правилами та відкриті ігри); *за завершальною метою* (навчальні, пошукові, констатуючі); *за методологією проведення* (рольові, групові, імітаційні, організаційно-діяльнісні, інноваційні, ансамблеві); *за сферою використання* (промислові, дослідницькі, навчальні, кваліфікаційні).

Ділова гра, імітуючи окрему ситуацію, дає змогу розв'язувати конкретно сформульовані завдання та проблеми, розробляти методи розв'язання проблем. Вона має жорстку структуру і правила, її головною функцією є вироблення навичок та вмінь діяти у стандартних ситуаціях. Ділову гру використовують для засвоєння нового та закріплення старого матеріалу, вона дає можливість студентам зрозуміти і вивчити навчальний матеріал з різних позицій.

У вищому навчальному закладі застосовують різноманітні модифікації ділових ігор: *імітаційні, операційні, рольові ігри, діловий театр, психо- і соціодрама*.

Імітаційні ігри. На заняттях імітують діяльність певної організації, підприємства, навчально-виховного закладу тощо. Можуть імітувати події, конкретну діяльність людей (ділова нарада, обговорення плану) та умови, у яких відбувається подія (зал засідань, кабінет керівника). Сценарій імітаційної гри, крім сюжету подій, містить опис структури і призначення процесів і об'єктів, що їх імітують.

Операційні ігри. Допомогають відпрацювати виконання конкретних операцій, наприклад, методики написання твору,

методики організації та проведення тренінгових занять, специфіки обчислення тощо. Ігри цього виду проводять в умовах, які імітують реальність.

Рольові ігри. У них відпрацьовують тактику поведінки, дій, функцій і обов'язків конкретної особи. Для проведення рольових ігор розробляють модель-п'єсу ситуації, між учасниками розподіляють ролі.

«Діловий театр». Розігрують якусь ситуацію і поведінку людини в цій ситуації. Студент має мобілізувати весь свій досвід, знання, навички, зуміти вжитися в образ певної особи, зрозуміти її дії, оцінити ситуацію і знайти правильну лінію поведінки.

Основне завдання методу інсценізації – навчити студентів орієнтуватися в різноманітних обставинах, давати об'єктивну оцінку своїй поведінці, враховувати можливості інших людей, встановлювати з ними контакти, впливати на їхні інтереси, діяльність. Для ділових ігор цього виду складають сценарій, де описано конкретну ситуацію, функції і обов'язки діючих осіб, їх завдання.

Психодрама і соціодрама дуже близькі до рольових ігор і «ділового театру». Це також театр, але вже соціально-психологічний, у якому відпрацьовують уміння відчувати ситуацію в колективі, оцінювати і змінювати стан іншої людини, уміння ввійти з нею в контакт. Такі види ігор найчастіше використовують у процесі підготовки майбутніх учителів, соціальних працівників, практичних психологів.

Як правило, ділова гра складається з таких етапів: ознайомлення учасників гри з метою, завданнями та умовами гри; інструктаж щодо правил проведення гри; утворення учасниками гри робочих груп; аналіз, оцінка та висновки результатів гри.

На першому етапі – підготовчому – обґрунтовують вибір гри, визначають ігрові цілі та завдання, формують проблемну ситуацію, розробляють сценарій гри, готують інформаційний і методичний матеріал.

На другому етапі розглядають правила проведення гри та функції гравців.

Третій етап залежить від змісту та форми конкретної гри і полягає в обговоренні учасниками гри поставлених проблем, прийнятті узагальнених рішень, їхньому аналізу.

Отже, ділова гра належить до активних методів навчання, які забезпечують активну творчу діяльність студента, створюють умови для підвищеної мотивації та емоційності, розвивають критичне мислення.

Інтелектуальні ігри. Культура на межі двох тисячоліть – культура діалогу. По-перше, причиною діалогу є пізнавальний та емоційний інтерес, тобто він виконує інформаційну функцію в широкому розумінні слова. По-друге, діалоги передбачають інтерактивну взаємодію. Таким чином здійснюється комунікативна функція. І, по-третє, діалог виконує орієнтувальну функцію, адже виникає певний зв'язок із вчинками, діями всіх, хто бере в ньому участь.

Дебати – гра, що має на меті допомогти студентам сформувати навички, необхідні для досягнення життєвого успіху в сучасному суспільстві. Задум гри «дебати» – підвищити рівень знань студентів. І тому брати участь у дебатах треба для того, щоб чогось навчитися. Інакше кажучи, у дебатах важливішим є процес навчання, ніж остаточний результат кожної гри – перемога або поразка. Гра в «дебати» розвиває одну з найважливіших рис характеру особистості – допитливість.

Технологія дебатів має ім'я Карла Топпера, який ввів це поняття. Студенти, що грають у «дебати», навчаються логічно та критично мислити, помічати суперечності у, здавалося б, найдосконаліших твердженнях, переконливо доводити свої думки та погляди іншим особам або широкій аудиторії.

Дебати навчають розуміти, що будь-яка тема та судження мають право на існування, а всі думки не лише можна обговорювати, а вони можуть мати сильні та слабкі сторони. Дебати допомагають у навчанні – навіть незначний досвід у дебатованні одразу ж допоможе впевненіше почуватися, швидко орієнтуватися в будь-якій темі, правильно задавати запитання та визначати суть проблеми, оскільки на боці буде сила знання.

Сьогодні проведення дебатів поширене у школах та університетах усього світу. Більшість європейських країн мають дебатні програми в кожному навчальному закладі.

Ідеї щодо створення дебатів сягають сивої давнини, Стародавньої Греції, коли дебати були виявом демократії. Студенти тих часів навчалися мистецтва дебатувати. Вони відстоювали інтереси спочатку однієї, а потім іншої сторони з метою глибше й повніше зрозуміти тему, яку обговорюють.

У Середні віки навчання в Європі передбачало опанування вмінням публічно виступати та дебатувати для тих, хто в майбутньому пов'яже своє життя з політикою та юриспруденцією. На початку історії Сполучених Штатів дебатні клуби організовували тільки в університетах. Під час президентської кампанії 1960-х років у Сполучених Штатах перші серії телевізійних дебатів між Джоном Ф. Кеннеді та Р. Ніксоном сприяли популярності дебатів.

Студенти одержують багато користі від дебатів. Працюючи разом, щоб краще підготуватися до дебатів, учасники перетворюються з гравців команди на справжніх друзів. Дебати починаються з мети – короткого та простого твердження, де визначають, що саме обговорюватимуть обидві сторони.

Під час гри в дебати необхідно уважно слухати своїх опонентів, тоді яснішою стане не лише їхня позиція, а й, можливо, сильні та слабкі сторони команди. Адже зрозуміло, що про свою сильну сторону суперники будуть говорити довго й багато, а про те, що вони знають не дуже добре, скажуть зовсім мало. У дебатах уміння слухати є дуже важливим тому, що ті гравці, які не вміють слухати, не завжди розуміють, у чому слабкість аргументів їх опонентів.

Успіх у дебатах – командна активність. Як і в будь-якій грі, у дебатах кожен має свою роль та обов'язки, але команда має працювати разом, допомагаючи й доповнюючи одне одного.

Важливим в інтелектуальних іграх є те, що знання змінюють свою традиційну роль. Щоденне здобуття знань стає для студентів буденним заняттям, а в інтелектуальних іграх знання — важливий інструмент розв'язання життєвих про-

блем, бо вони асоціюються з успіхом у житті, а успіх — це перемога.

Інтелектуальні конкурси змінюють і роль педагога, оскільки під час гри потрібно публічно виявляти знання. Для педагога важливо, щоб його студенти виявили знання якомога краще, студенти також намагаються вивчити матеріал глибше, бо від їхніх виступів залежить успіх усієї команди.

У результаті інтереси педагога та студента збігаються, тому що обидві сторони зорієнтовані на успіх, зростає працездатність, ступінь засвоєності матеріалу, рівень самостійної роботи і творча віддача. Активізується й інтелектуальна діяльність студента, його емоційний стан, вияв його почуттів сягає найвищого рівня, а інтелектуальна гра ще підсилює ці емоції й почуття відчуттям насолоди власне від гри. Тому викладач стає порадиником і консультантом, спрямовує діяльність студента щодо самостійного пошуку знань.

Інтелектуальні ігри приваблюють студентів новизною форми та можливістю виявити себе. Вони відкривають радість навчання – а отже, відкривають новий світ, великий, цікавий — світ інтелекту, творчості, світ майбутнього.

Контрольні запитання та завдання:

Окресліть основну дидактичну мету індивідуальних занять.

Назвіть переваги та недоліки організації та проведення індивідуальних занять.

Визначте місце консультацій у навчальному процесі вищої школи.

Проаналізуйте доцільність використання ігрових методів навчання у практиці роботи науково-педагогічного працівника вищої школи.

Визначте особливості організації та проведення ділових ігор.

Охарактеризуйте інтелектуальні ігри, специфіку їх підготовки та проведення.

3.6. Самостійна робота студентів та її методика

Загальні підходи до методики самостійної роботи студента та її здійснення. *Самостійна робота студента (СРС)* – це самостійна діяльність-учіння студента, яку науково-педагогічний працівник планує разом зі студентом, але виконує її студент за завданнями та під методичним керівництвом і контролем науково-педагогічного працівника без його прямої участі.

Важливу роль у вивченні навчальної дисципліни відіграють раціональні засоби: методи організації самостійної роботи, умови праці, режим дня, техніка праці та ін.

Під час вивчення навчальної дисципліни виокремлюють такі види самостійного учіння студента:

- слухання лекцій, участь у семінарських заняттях, виконання практичних і лабораторних робіт;
- відпрацювання тем лекцій та семінарських занять, виконання практичних і лабораторних робіт студентами заочної форми навчання (ЗФН);
- підготовка рефератів і курсових робіт, написання дипломної роботи;
- підготовка до модульного контролю та іспитів;
- робота з літературою та ін.

Кожен із зазначених видів потребує від студентів наполегливої самостійної праці.

Насамперед потрібно, щоб кожен студент у процесі учіння дотримувався гігієни розумової праці. Тому їм треба розкрити механізми розумової праці, причини появи втоми, шляхи підвищення працездатності, а також режиму харчування, організації відпочинку та ін. Для цього потрібно провести настановне заняття, особливо зі студентами заочної форми навчання. Довести до них, що добовий ритм організму людини визначається низкою фізіологічних функцій, які постійно змінюються в години активної діяльності та сну.

Важливу роль в оптимальній організації життя і діяльності студента денної і заочної форм навчання відіграє

режим дня – його рекомендують науково-педагогічні працівники в перші дні навчальних занять.

Студентам першого курсу потрібно адаптуватися до самостійної навчальної роботи. Тому студенти-першокурсники мають пристосуватися до умов життя і діяльності у вищому навчальному закладі. Для цього тут необхідна цілеспрямована педагогічна допомога науково-педагогічних працівників. Це, насамперед, уважне ставлення до студента, який відчуває психологічний дискомфорт, незручність, ніяковість, невпевненість.

Треба пам'ятати, що на студента діють три групи труднощів: соціальні, навчальні, професійні. Соціальні труднощі зумовлені зміною місця мешкання, новими умовами життя, особливостями спілкування зі значним колом нових людей (науково-педагогічного працівниками, колегами, обслуговувальним персоналом); необхідність самостійно вести свій бюджет, влаштовувати власний побут, звикати до нового режиму і розпорядку дня та інше.

Навчальні труднощі зумовлені новими формами і методами учіння, особливостями організації самостійної роботи, контролю за нею з боку науково-педагогічних працівників. Тому науково-педагогічні працівники мають:

- ознайомити студентів із психолого-педагогічними особливостями організації навчання у вищій школі;
- допомогти в оволодінні методами і прийомами навчальної роботи;
- дотримуватися спеціальної методики читання лекцій для студентів-першокурсників у перші два-три місяці, поступово збільшуючи структуру і темп;
- навчити студентів прийомів слухати лекцію, записувати її змісту, методики підготовки до семінарських, практичних і лабораторних занять;
- чітко дозувати завдання на кожне заняття;
- толерантно здійснювати контроль й оцінювання самостійної роботи та ін.

Професійні труднощі, як правило, виявляються в розчаруванні окремих студентів у своєму професійному виборі. Тому науково-педагогічні працівники повинні

роз'яснити процес оволодіння спеціальністю, їх перспективністю і значущістю.

Студентам доцільно рекомендувати певну літературу для оволодіння методикою самостійної роботи як:

1. Гецов Г. Работа с книгой: рациональные приёмы. – М.: Книга, 1984.
2. Гнатюк Н. П. Нет предела совершенству. – М.: Просвещение, 1989.
3. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. Центр «Академия», 2001.
4. Кузнецов О. А., Хромов Л. Н. Техника быстрого чтения. – М.: Книга, 1977.
5. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. – К.: Знання, 2005.
6. Леви В. Искусство быть собой. – М.: Знание, 1973.
7. Пекелис В. Твои возможности, человек. – М.: Знание, 1975.
8. Поварин С. И. Как читать книги. – М.: Книга, 1978.
9. Раченко И. П. НОТ учителя. – М.: Просвещение, 1989.
10. Смородинская М. Д., Маркова Ю. П. О культуре чтения: Что нужно знать каждому. – М.: Книга, 1984 та ін.

Перехід до модульної побудови змісту навчання передбачає інтеграцію різних видів і форм навчання, які підпорядковуються загальній темі навчального предмета. Для кожного змістового модуля формують набір довідкових та ілюстративних матеріалів, які студент одержує перед початком вивчення. Також додають список рекомендованої літератури. Кожен студент переходить від одного змістового модуля до іншого в міру засвоєння матеріалу і проходить етапи поточного контролю.

Щодо студентів заочної форми навчання (ЗФН), то вони здебільшого вивчають матеріал самостійно впродовж семестру, тобто самостійно відпрацьовують теми лекцій, а також семінарських, практичних і лабораторних занять.

Для них на початку кожного семестру проводять настановну сесію, під час якої начитують лекції та проводять деякі семінарські, практичні і лабораторні заняття.

Науково-педагогічний працівник зобов'язаний ознайомити студентів ЗФН під час настановної сесії з актуальністю, метою і завданнями вивчення навчальної дисципліни, її місцем, роллю і значенням у професійній підготовці, визначити загальний обсяг навчальної дисципліни та обсяг розділів і тем на поточний семестр; роздати програму навчальної дисципліни та робочу навчальну програму; пояснити зміст і структуру тематичного плану, послідовність вивчення розділів і тем; пояснити методику самостійного відпрацювання семінарських, практичних і лабораторних занять; ознайомити з питаннями, які винесено на іспит чи залік; подати головну і додаткову літературу до кожної теми; уточнити форми і методи контролю знань студентів ЗФН; повідомити графік проведення консультацій під час настановної сесії та в період до заліково-екзаменаційної сесії; розкрити методику самостійного опрацювання розділів і тем навчальної дисципліни на цей семестр та ін.

Студент має оволодіти **методикою самостійної роботи під час лекційного заняття та відпрацювання лекції**. Насамперед у студентів денної і заочної форм навчання необхідно сформулювати *вміння слухати і конспектувати лекції*, оскільки робота над ними безпосередньо на занятті й у позааудиторний час потребує значних зусиль: уміти не лише слухати, а й сприймати, усвідомлювати зміст лекції; систематизувати і групувати одержані знання в конспектах; уміти творчо осмислювати матеріал лекції у процесі самостійної роботи та ін.

Під час лекційного заняття студентам необхідно ознайомитися зі змістом попередньої лекції для встановлення логічного зв'язку з наступною; намагатися осмислювати матеріал у процесі його викладення; уважно слухати науково-педагогічного працівника, виокремлювати головне, суттєве та відсіювати другорядне та ін.

Лекційний матеріал необхідно не лише слухати, а й конспектувати. Тому науково-педагогічні працівники мають формувати вміння правильно вести конспект. Для цього треба навчитися швидко писати, завдяки використанню умовних позначень і скорочень окремих слів і фраз.

Студентові важливо вміти здійснювати своєрідну «фільтрацію» навчального матеріалу, виокремлювати основне й витіснити другорядне, крім того, головне ще й узагальнювати та систематизувати. Треба знати, що головні думки, на відміну від другорядних, зазвичай викладачі підкреслюють інтонацією, сповільненим темпом мовлення. Для систематизації студент має вміти виокремлювати вузлові питання, узагальнювати й логічно осмислювати послідовність та взаємозв'язок окремих компонентів лекції.

Конспектуючи лекцію, треба повністю записувати назву теми, план, рекомендовану літературу. Особливу увагу необхідно приділяти записам правил, цитат, формул, схем тощо.

Орієнтовна методика відпрацювання теми лекційного заняття:

1) вивчити програму навчальної дисципліни та роботу навчальну програму;

2) визначити місце теми цієї лекції в структурі навчальної дисципліни за тематичним планом;

3) з'ясувати всі питання, які необхідно вивчити;

4) вивчити навчальний матеріал, який є в конспекті, уточнити обсяг відсутнього матеріалу на основі контрольних питань, завдань для контрольної роботи і питань, винесених на іспит (див. програму навчальної дисципліни та роботу навчальну програму);

5) визначити літературу, в якій є необхідний навчальний матеріал, та послідовність його засвоєння;

6) кожен навчальний матеріал опрацювати в такий спосіб:

а) прочитати його в динаміці, щоб зрозуміти загальну сутність;

б) вдруге прочитати навчальний матеріал, осмислюючи кожне слово і речення;

в) за третім разом виокремити основні поняття, сутність явищ і процесів, їх структуру і зміст, а також зв'язки між ними;

г) записати все це в конспект;

д) установити зв'язок із попереднім навчальним матеріалом;

е) самостійно відповісти на всі контрольні питання з цієї теми.

Методика самостійної підготовки студента до семінарських, практичних і лабораторних занять. Важливе місце у навчальній роботі ВНЗ належить лабораторним, практичним заняттям і семінарам. Кожен із цих видів занять має свою дидактичну мету.

Головна мета семінарських занять – сприяти поглибленому засвоєнню найскладніших питань навчального курсу, спонукати студентів до колективного творчого обговорення, оволодіння науковими методами аналізу явищ і проблем, активізувати до самостійного вивчення наукової та методичної літератури, формувати навички самоосвіти.

У процесі підготовки до семінару студенти самостійно відпрацьовують літературу (навчальну, методичну, наукову), вчать критично оцінювати різні джерела знань. Науково-педагогічний працівник організує дискусію із завчасно визначених тем, до яких студенти готують тези відповідей або індивідуально виконані **реферати-довіді**. Такі семінари називають також **семінарами-дискусіями**.

Щоб самостійна робота була ефективною, студент має глибоко усвідомити її необхідність, мету й подальшу корисність для себе. Обов'язкові умови успішного виконання СРСР: точне і конкретне визначення завдання, його вмотивованість, наявність і знання студентом методики виконання, терміни, форми і види контролю, надання консультативної допомоги з боку викладача.

Матеріали для самостійної роботи, його обсяги добирає науково-педагогічний працівник, він же визначає графіки, терміни виконання, форми контролю. Розробляє систему завдань, теми рефератів, курсових, кваліфікацій-

них, дипломних робіт, методичні рекомендації та інструкції, списки обов'язкової і додаткової літератури.

Щоб завдання для самостійної роботи можна було виконати, треба, аби вони відповідали умовам, а саме: були доступними і зрозумілими для студента, містили елементи новизни, давали змогу корегувати і контролювати їх виконання.

У практиці роботи вищої школи, як уже було зазначено, виокремлюють три дидактичні типи *семінарів*: *просемінари*, *семінари* і *спецсемінари*. *Семінарські* заняття потребують від студентів ретельної підготовки. Готуючись, студент має ознайомитися з планом семінарського заняття, рекомендованою літературою. Спочатку треба ознайомитися з матеріалом за темою семінару, що вміщений у навчальних посібниках. Це дасть змогу скласти загальне уявлення про тему, яку виносять на семінарське заняття. Якщо з цієї теми прочитано лекцію, то корисно також ретельно опрацювати її конспект. Лише після цього розпочинається самостійна робота над вивченням першоджерел.

Окрему ланку в процесі підготовки до семінарського заняття становить безпосередня підготовка виступу з того чи того питання. Варто, щоб студент привчав себе виступати не за готовим текстом, зачитуючи його, а своїми словами, користуючись лише коротким планом.

Підготовка до виступу полягає в тому, щоб до кожного питання скласти на окремій картці чи аркуші короткий план з помітками потрібних цифр, записами цитат, конкретних фактів. Такий підхід дасть змогу виробити вміння виявляти самостійність під час виступів на семінарі.

Якщо студента поставили перед необхідністю самостійно розв'язувати завдання, це значно активізує потенції його психічної діяльності, сприяє розвиткові та становленню позитивних якостей.

Головна мета практичного заняття – щоб студенти розглянули окремі теоретичні положення навчальної дисципліни та сформували навички і вміння їх практичного застосування на основі індивідуального виконання завдань.

Таку форму занять проводять, як правило, у лабораторіях або аудиторіях, обладнаних необхідними технічними засобами навчання, обчислювальною технікою.

Проте студенти ЗФН мають відпрацювати їх самостійно. Тому науково-педагогічний працівник завчасно дає студентам ЗФН необхідний методичний матеріал – тести для виявлення рівня оволодіння відповідними теоретичними положеннями, набір завдань різного ступеня складності для розв'язання їх студентами тощо.

Це стосується і лабораторного навчального заняття, яке проводять, як правило, під керівництвом науково-педагогічного працівника, але особисто кожен студент здійснює натурні або імітаційні експерименти чи досліди, щоб практично перевірити й підтвердити окремі теоретичні положення навчальної дисципліни. Студенти мають набути практичних навичок роботи з лабораторним обладнанням, устаткуванням, вимірювальною апаратурою, обчислювальною технікою, оволодівають методикою експериментальних досліджень у конкретній предметній галузі.

Проте студенти ЗФН мають відпрацювати їх також самостійно. Тому науково-педагогічний працівник завчасно дає студентам ЗФН необхідний методичний матеріал і рекомендації.

Загалом викладач подає їм розроблений план, технологію та методику проведення практичних і лабораторних робіт.

Щоб студенти ЗФН успішно виконали самостійні лабораторні і практичні роботи з навчальної дисципліни, вони мають:

- добре вивчити теоретичний матеріал;
- оволодіти методикою застосування знань на практиці;
- вміти користуватися необхідним обладнанням, устаткуванням, матеріалами, реактивами, технікою для проведення вимірів та обчислень;
- вивчити рекомендації проведення конкретної лабораторної чи практичної роботи, які викладено у навчальних посібниках та методичних розробках;

- скласти план проведення лабораторної чи практичної роботи;
- підготувати необхідний матеріал, визначити час і місце;
- у разі задіяння людей провести з ними попередню розмову на предмет їх згоди, а потім й інструктаж;
- якщо потрібно, отримати додаткову консультацію від НПП;
- виконати завдання лабораторної чи практичної роботи;
- провести обчислення й опрацювання відомостей;
- інтерпретувати результати та описати виявлені явища;
- зробити висновки;
- все відповідно оформити;
- захистити у науково-педагогічного працівника виконану лабораторну чи практичну роботу.

Безперечно, успіх можливий лише за умови копіткої підготовчої роботи студента.

Методика самостійної підготовки студента до модульного контролю, заліків та іспитів. У вищій школі щосеместру проводять модульні контрольні роботи, а також курсові іспити і заліки відповідно до „Положення про курсові екзамени та заліки у вищих навчальних закладах України».

У цьому документі, зокрема, вказано, що курсові іспити з усієї дисципліни або її частини передбачають мету оцінити роботу студента за курс (семестр), здобуті теоретичні знання, їх міцність, розвиток творчого мислення, оволодіння навичками самостійної роботи, вміння синтезувати набуті знання й застосовувати їх у розв’язанні практичних завдань.

Іспити і заліки є підсумком самостійної роботи студента впродовж семестру або навчального року. Щоб успішно скласти іспити й заліки, необхідно систематично і наполегливо працювати над засвоєнням матеріалу з кожної навчальної дисципліни протягом усього семестру. Послаблена, епізодична робота над матеріалом програми, надія

на те, що все можна буде вивчити за 2 – 4 дні, не дає очікуваних результатів. Тому студент, який прагне пройти контроль успішно, має від першого дня занять систематично і ретельно виконувати всі завдання. Водночас, необхідно виявляти значні зусилля та наполегливість під час безпосередньої підготовки до контролю.

Студенти складають заліки у процесі виконання практичних і лабораторних робіт. Тому для підготовки до заліків окремі дні, як правило, не відводять.

Підготовка до модульної контрольної роботи, а також іспиту і заліку вимагає певного алгоритму дій. Насамперед необхідно ознайомитися з питаннями, які виносять на модульну контрольну роботу, а також програмою проведення іспитів із навчальної дисципліни. На основі цього треба скласти план повторення й систематизації навчального матеріалу на кожен день, щоб залишити день або його частину (залежно від кількості днів, наданих на підготовку до іспиту) для повторного узагальнення програмового матеріалу.

Не можна обмежуватися лише конспектами лекцій, слід опрацювати потрібні навчальні посібники, рекомендовану літературу.

Послідовність роботи у підготовці до контрольних заходів має бути така: уважно прочитати й усвідомити суть вимог конкретного питання програми; ознайомитися з конспектом; уважно опрацювати необхідний навчальний матеріал за навчальними посібниками та рекомендованою літературою.

Якщо з окремої теми науково-педагогічний працівник запропонував першоджерела, спеціальну наукову літературу, яку студент опрацьовував у період підготовки до семінарських чи інших занять, необхідно повернутися до записів цих матеріалів (а в окремих випадках і до оригіналів), відтворити в пам'яті основні наукові положення.

В окремому зошиті на кожне питання програми варто скласти стислий план відповіді в логічній послідовності і з фіксацією необхідного ілюстративного матеріалу (приклади, малюнки, схеми, цифри).

Якщо окремі питання програми залишаються незрозумілими, їх необхідно написати на полях конспекту, щоб з'ясувати на консультації. Основні положення теми (правила, закони, визначення та ін.) після глибокого усвідомлення їх суті варто завчити, повторюючи декілька разів або розповідаючи колезі. Найважливішу інформацію варто позначати іншим кольором, це допомагає краще їх запам'ятати.

Слід поступово переходити від повторення матеріалу однієї теми до іншої. Коли ж повторено й систематизовано весь навчальний матеріал, необхідно переглянути його ще раз уже за своїми записами, перевіряючи подумки, як засвоєно логіку розкриття кожної теми, як зафіксовано в пам'яті основні факти, формули, ілюстративний матеріал, чим і як можна доповнити окремі питання.

Найзручніше готуватися до модульних контрольних робіт та іспитів у читальному залі бібліотеки чи в спеціалізованому навчальному кабінеті. Упродовж доби необхідно працювати 8 – 9 годин, роблячи через кожні 1,5 години перерви на 10 – 15 хвилин.

Студентам потрібно знати загальні вимоги до оцінки знань. Потрібно виявити:

1) розуміння та ступінь засвоєння питання, повноту, яка вимірюється кількістю програмних знань про об'єкт, який вивчають;

2) глибину, яка характеризує сукупність зв'язків між знаннями, що їх усвідомлюють студенти;

3) методологічне обґрунтування знань;

4) ознайомлення з основною літературою з предмета, а також із сучасною періодичною українською та зарубіжною літературою за спеціальністю;

5) уміння застосовувати теорію на практиці, розв'язувати задачі, здійснювати розрахунки, відпрацьовувати проекти, оперативність (тобто кількість ситуацій, у яких студент може застосувати свої знання);

6) ознайомлення з історією і сучасним станом науки та перспективами її розвитку;

7) логіку, структуру, стиль відповіді й уміння студента захищати науково-теоретичні положення, які висувають, усвідомленість, узагальненість, конкретність;

8) гнучкість, тобто вміння самостійно знаходити ситуації застосовування цих знань;

9) міцність знань.

Досвід проведення контролю доводить необхідність урахування таких аспектів:

1) недоцільно контролювати те, що засвоєно на рівні ознайомлення, первинного уявлення;

2) не потрібно застосовувати контроль, коли науково-педагогічний працівник упевнений, що всі студенти впораються із завданням на 100 %, але треба інколи давати такі завдання, з якими більшість студентів упорається, у такий спосіб стимулювати віру студентів у свої сили;

3) добре організований поетапний контроль знижує необхідність у підсумковому або взагалі робить його непотрібним;

4) треба варіювати засоби контролю;

5) створення спокійної доброзичливої атмосфери в процесі контролю сприяє кращій роботі студентів та позитивно впливає на результати контролю.

Методика самостійного здобуття знань з навчальної і наукової літератури та Інтернету. Давно відомо, що головним джерелом здобуття знань у процесі навчання у ВНЗ є книга (підручник, навчальний посібник, монографія, словник, довідник, збірник наукових праць, наукова стаття тощо).

Під час добору літератури з того чи іншого питання необхідно вміти скласти бібліографічні записи згідно з єдиними вимогами, які є обов'язковими для оформлення бібліографічного апарату. Опис книги потрібно робити з титульного листа за такою формою:

1. Прізвище та ініціали автора (якщо книгу написали два чи три автори, їх прізвища та ініціали подають також на початку опису).

2. Назва (заголовок) книги. Подають повністю і без скорочень.

3. Підзаголовні відомості. Зазначають відомості про жанр книги (науково-популярний нарис, навчальний посібник, довідник і т. ін.); вказують також, за чією редакцією вийшла книга; порядковий номер видання.

4. Вихідна інформація. Подають відомості про місце видання, найменування видавництва та рік видання.

Опис книг, газетних і журнальних статей треба робити тією мовою, якою їх надруковано.

Для ефективної і результативної роботи з книгою студентів необхідно дотримуватися науково обґрунтованих організаційних і санітарно-гігієнічних вимог. Насамперед раціонально організувати своє робоче місце. Книги, підготовлені для опрацювання, мають лежати зліва попереду, а письмове приладдя – праворуч. Під час читання і ведення записів світло має падати зліва і зверху. Найзручніше користуватися настільною лампою. Світло не має бути ні надто яскравим, ні тьмяним, бо це зумовлює швидку втому очей.

У робочій кімнаті має бути чисте повітря, насичене достатньою кількістю кисню, тому доцільно працювати при відкритому вікні чи квартирці. Необхідно чергувати періоди напруженої праці і відпочинку. Важливо через 1,5 – 2 години один вид розумової діяльності змінювати на інший, зовсім відійти від розумової діяльності та зайнятися на 10 – 15 хвилин іншим видом діяльності, яка не потребує розумового напруження. Ефективним є активний відпочинок і виконання фізичних вправ, прогулянка на повітрі тощо.

Під час роботи з книгою не слід застосовувати збуджувальні засоби: чай, каву, тютюн та ін. Це підвищує працездатність на короткий час, але шкодить здоров'ю. Читати треба мовчки, що дає змогу глибше зосередитися на змісті прочитаного, проникнути в його суть.

У роботі з книгою варто дотримуватися таких правил:

1. Під час вивчення певної проблеми насамперед потрібно ознайомитися з першоджерелами, а потім уже з посібниками і критичними статтями. Опрацювання посібників не може замінити вивчення першоджерел. Робота

над першоджерелами викликає в студента самостійні думки, судження, сприяє глибшому розумінню теми чи проблеми.

2. Опрацювання літератури з конкретного питання варто починати з робіт загального характеру і від них переходити до спеціальних і вузьких досліджень.

Студент може використати різні *види читання*.

Часто застосовують **суцільне читання**, яке становить процес уважного вивчення книги або окремих її тем, розділів без відволікань. У такому разі будь-яке питання треба починати вивчати з найпростішого, загального. Проте слід усвідомлювати поняття, судження, міркування, умовиводи та ін.; з'ясовувати основні положення, тези, твердження, встановлювати взаємозв'язок між ними; відокремлювати головне від другорядного та ін.

– вміти критично проаналізувати зміст книги, дати правильну оцінку.

Іноді потрібно використати **часткове читання**, коли необхідно опрацювати лише окремі розділи, питання та ін. Найчастіше часткове читання застосовують у роботі з енциклопедіями, словниками, довідниками. Треба визначити коло довідкової літератури, напрацювати зручну для себе систему записів та ін.

Необхідним для студента є **синтетичне читання** – конкретне і раціональне використання часткового і суцільного читання книги.

Останніми роками поширюється так зване швидкісне читання. Цей метод привертає увагу людей розумової праці тим, що коли під час звичного читання людина фіксує від 150 до 400 слів за хвилину, то під час швидкісного – від 900 до 2000 – 2500 слів.

Методика швидкісного читання вимагає:

1. Не допускати регресій, тобто зворотних рухів очей для повторного читання слова, фрази, речення. Текст будь-якої складності читають один раз. Лише після закінчення читання й початкового осмислення змісту прочитаного можна повернутися до повторного читання.

2. Дотримуватися певного алгоритму читання. Сформууйте свій алгоритм читання і постійно пам'ятайте зміст та лексичне значення його компонентів. Основою для вироблення власного алгоритму читання може бути така схема:

- автор, назва книги, статті;
- джерело і вихідна інформація;
- структура книги, статті;
- основний зміст;
- особливості й побудова фактографічного матеріалу;
- проблеми, які здаються для вас суперечливими;
- новизна опрацьованого матеріалу, його місце і значення в подальшому розумінні наукових проблем, можливість використання у практичній діяльності.

3. Читати без артикуляції. Читання без артикуляції гальмує звичку промовляти текст і сприяє посиленню наочно-образного компонента мислення.

4. Забезпечити рух очей по центру сторінки зверху вниз. Це найбільш економний і ефективний спосіб. Він сприяє розвитку периферійного зору. На початковому етапі олівцем проведіть вертикальну лінію посередині сторінки. Це буде своєрідний орієнтир для очей.

5. Бути уважними. Треба зосереджувати увагу на процесі читання.

6. Намагайтеся зрозуміти прочитане у процесі читання. Це ключ до проникнення у зміст і сутність прочитаного, шлях до його запам'ятання.

7. Постійно повторювати прочитане зразу ж після завершення читання. У процесі читання запам'ятовувати не слова чи окремі фрази, а думки, ідеї. Адже тільки осмислене запам'ятовування раціональне і продуктивне. Не перевантажуйте пам'ять! Якщо ви не згадали забуте протягом 3 – 4 хвилин – ще раз зверніться до тексту.

8. Використовувати різні способи читання. Це залежить від мети опрацювання друкованого джерела інформації.

9. Бути гнучким читачем. Залежно від потреби переходьте від звичайного читання до швидкісного і навпаки.

10. Постійно вдосконалювати свої вміння в читанні. Успіхи у швидкісному читанні з'являться лише за умов систематичних занять, формування навичок у цьому виді діяльності.

У процесі самостійного навчання важливо вміти робити записи прочитаного. Під час опрацювання книг застосовують такі види записів: *складання плану; виписування цитат; записи висновків, складання тез; складання конспекту; складання анотацій; написання реферату; рецензування; систематизація зведених оглядів; підготовка зведеного конспекту; складання схем, таблиць; запис власних думок; записи окремих слів із занотуванням їх значення та ін.*

План – така форма запису, коли студент фіксує окремі логічно завершені частини статті чи книги, даючи їм своєрідні заголовки. План може бути простим і складним, залежно від змісту прочитаного матеріалу та визначеної мети.

Цитата – дослівний уривок з тексту твору або чиїсь слова, що їх наводять письмово чи усно для підтвердження міркування.

Опрацьовуючи літературу, потрібно зробити записи основних думок автора. Для цього в зошиті студент вказує прізвище та ініціали автора, назву книги, місце і рік видання. У певній послідовності записує міркування про головні проблеми чи питання, які розглянуто у творі. На полях можна робити свої помітки. Такий підхід дає змогу продумати прочитане, усвідомити в загальних рисах його суть і зберегти матеріал (основу) для відтворення в пам'яті головних проблем книги у майбутньому.

Тези – коротко сформульовані основні положення доповіді, лекції, повідомлення тощо. Кожну тезу потрібно сформулювати чітко, стисло, вона має передавати основну думку автора. Приклади і доведення не записують. На полях читач може робити помітки, записувати свої думки щодо опрацьованого матеріалу.

Робота з книгою в такий спосіб допомагає синтезувати основні думки й положення, сприяє розвитку логічного мислення.

Студент має вміти **складати конспект**. Власне **конспект** – це короткий, послідовний, стислий письмовий виклад основного змісту книги, статті, лекції, записаний у розповідній формі. У конспекті можна записувати тези, виписки, цитати, цифрові матеріали, таблиці, графіки, окремі рисунки. Виклад конспективного запису має бути послідовним, логічно зв'язаним. Для підтвердження окремих положень необхідно записувати найяскравіші приклади. До складання конспектів книг, статей ставлять такі вимоги:

- записи треба вести в окремому зошиті. Найкраще використовувати для цього шкільний зошит, що містить 12 аркушів. Це дає змогу в майбутньому більш зручно користуватися раніше зробленими записами, розміщувати і синтезувати їх за тематичним принципом. З лівого боку сторінки відводять широке поле (4 – 5 см). На ньому зручно робити помітки, доповнення, складати плани законспектованого матеріалу, висловлювати власні думки;

- на початку конспекту необхідно записати прізвище та ініціали автора, повну назву роботи з підзаголовками, місце і рік видання, кількість сторінок (опрацьовуючи великі за обсягом джерела, доцільно починати з окремої сторінки). Важливо записати дату написання твору, обставини його написання, якщо такі є. Ці відомості можна взяти з передмови чи приміток;

- писати необхідно розбірливим почерком і обов'язково чорнилом. Треба пам'ятати, що конспект ви готуєте не для одноразового використання. Він може стати у пригоді впродовж навчання і в подальшій самостійній професійній діяльності;

- цитати й особливо важливі думки (положення, визначення, правила та ін.) необхідно позначати в тексті;

- доцільно виробити свої умовні знаки, щоб підкреслювати в конспекті потрібні місця.

Складання конспекту наукової праці починається з попереднього прочитання матеріалу, у якому подано її аналіз, оцінку, що допомагає звернути увагу на головні питання і проблеми. Важливо спочатку перечитати всю працю, не роблячи записів, щоб мати уявлення про її структуру і загальний зміст, і лише після цього конспектувати. Записи варто робити, переказуючи матеріал своїми словами. Ефект дає фіксація результатів аналізу й синтезу прочитаного, а не дослівний запис незрозумілого чи, в гіршому разі, перефразованих окремих речень, часто не пов'язаних між собою.

У конспекті треба чітко записувати заголовки й підзаголовки, що є в роботі, позначаючи їх підкресленням, іншим чорнилом. Сторінки конспекту необхідно нумерувати.



Складання анотації. Анотація – коротка узагальнювальна характеристика книги (чи її частини), статті, рукопису. Для складання анотації необхідно уважно перечитати книгу, з'ясувати, кому вона адресована, з якою метою її можна використати. Працю потрібно оцінити з погляду її науковості, логічної послідовності, актуальності питань чи проблем.

Рецензія – критична оцінка праці, відгук про неї. У ній висловлюють міркування про прочитане загалом і його найважливіші деталі, застосовуючи науково обґрунтовані доведення, факти, пояснення. Рецензії здебільшого мають характер висновків, узагальнень, оцінки прочитаного. Можна давати оцінку книги чи статті загалом або окремих її розділам, частинам, роблячи наприкінці узагальнення.

Складання зведеного конспекту становить систему записів, які містять фіксування планів, виписування цитат, окремих тез, висновків, докладне конспектування розділів тощо.

На окремих аркушах паперу або в спеціальному зошиті треба **виписувати незрозумілі слова** з поясненням і тлумаченням їх значення, прислів'я, приказки, афоризми, крилаті слова, що також є корисним у діяльності студента.

У наш час студенти можуть користуватися й Інтернетом. Для цього їм насамперед необхідно оволодіти методикою роботи в Інтернеті.

Для користування WWW-сервісом (найпопулярніша послуга в мережі «Інтернет») найчастіше використовують програму-браузер Internet Explorer. Запускати програму можна, швидко двічі натиснувши лівою клавшею мишки на піктограмі цієї програми , що є на робочому столі Windows, або на піктограмі  панелі швидкого доступу.

Органи управління. Для керування програмою зазвичай використовують Панель інструментів, яка містить:

- навігаційні кнопки *Вперед* та *Назад* для завантаження раніше відвіданих сторінок;
- кнопку *Остановить* для зупинення завантаження сторінки;
- кнопку *Обновить* для перевантаження сторінки;
- кнопку *Домой* для завантаження стартової сторінки (зазвичай найчастіше відвідувана сторінка, з якої починається робота браузера);
- кнопку *Поиск* для здійснення пошуку інформації (використовують рідко);
- кнопку *Избранное* для роботи з нотатками (записи адрес сторінок, до яких плануємо повертатися);
- кнопку *Журнал* для ведення протоколу сторінок, що їх відвідували раніше;
- кнопку *Пошта* для переходу до поштового клієнта;
- кнопку *Печать* для роздрукування матеріалів та інші.

Особливе місце належить полю *Адрес*. Його використовують для ведення WEB-адрес сторінок, які потрібно завантажити. Зазвичай адреса WEB-сторінки має такий вигляд <http://www.livs.lviv.ua> (адреса сторінки Львівського державного університету внутрішніх справ). Якщо у полі *Адрес* ввести зазначену адресу та натиснути кнопку *Переход*, що поруч із полем, то буде завантажено вищезгадану сторінку ЛьвДУВС.

Пошук інформації. Оскільки Інтернет – це гіперпростір збереження фактично безмежної кількості інформації, важливим є уміння віднайти в ньому потрібну інформацію. Для цього використовують пошукові служби. Однією з найпопулярніших є пошукова служба Google. Для завантаження її в полі Адрес необхідно ввести адресу www.google.com.ua. Після завантаження сторінки пошукової служби Google у полі запиту вводять ключові слова пошуку, наприклад *Інститут психології* (російською мовою). Після натиснення кнопки *Пошук Google* ми отримуємо результати пошуку: якщо було зафіксовано прапорець *сторінки з України*, отримуємо 260000 сторінок, що вміщують вищезазначені ключові слова; якщо було зафіксовано прапорець *веб*, то результат пошуку становитиме на сьогодні 1 420 000 сторінок, оскільки в першому випадку ми обмежили пошук тільки в межах України, а в другому – не обмежували.

Аналогічно здійснюється пошук за іншими ключовими словами. Важливо усвідомити, що результат пошуку значною мірою залежить від коректності ключових слів.

Отримані результати пошуку подано у вигляді списків по 10 позицій на сторінку. Кількість сторінок наведено наприкінці першої сторінки результатів пошуку. Для переходу на віднайдені сторінки використовують гіперпосилання.

Гіперпосилання – це підкреслена частина тексту, графічного зображення та інших об'єктів, якщо навести на них курсор мишки, він із стрілки перетворюється на умовне зображення людської руки. Це означає, що натискання на ліву клавішу мишки в цьому місці призведе до завантаження вибраної сторінки, до якої адресує це гіперпосилання. Для прикладу, якщо ми наведемо курсор мишки на текст [Інститут психології ім.Г.С.Костюка](#) (перший у результатах пошуку), то замість вікна з результатами пошуку буде завантажено сторінку Інституту психо-

логії ім. Г. Костюка за адресою <http://psy-science.kiev.ua/PsDomRu.html>.

Для завантаження необхідної сторінки в окремому вікні необхідно на гіперпосиланні натиснути праву клавішу мишки та вибрати опцію Открыть в новом окне. Завантажиться ще одне вікно **Internet Explorer** з відображенням зазначеної сторінки, а вікно з результатами пошуку **Google** збережеться. На панелі завдань з'являться два вікна **Internet Explorer**, перемикаючи які, можна успішно працювати з різними сторінками.

Іншим за популярністю інтернет-сервісом є **електронна пошта** або **e-mail**. Ця послуга дає змогу листуватися з найвіддаленішими куточками нашої планети із надзвичайною швидкістю. Для цього використовують програму-клієнт OutlookExpress або аналогічні.

Найчастіше вживаними елементом інтерфейсу програми є панель інструментів. На ній переважно використовують такі командні кнопки:

- Создать сообщение – використовують для підготовки листа;
- Ответить отправителю – використовують для відповіді на вибраний лист;
- Ответить всем – використовують для відповіді на декілька листів одночасно;
- Переслать – пересилання листа за іншою адресою;
- Печать – щоб роздрукувати зміст листа;
- Удалить – використовують для знищення листа;
- Доставить почту – здійснює процес пересилання повідомлень, що зосередженні в папці Отправленные;
- Адресная книга – дозволяє опрацювати адресну книгу.

Робоче поле програми поділено на три частини: Панель папок вміщує папки Входящие для збереження вхідної кореспонденції, Исходящие для збереження вихідної кореспонденції, Отправленные для збереження копій

відправлених адресатам листів, Удаленные для збереження знищених листів, Черновики для збереження незавершених листів.

Область сообщений відображає повідомлення, які містяться у вибраній папці;

Область просмотра відображає зміст листа, вибраного в Область сообщений.

Контрольні запитання та завдання:

Що таке самостійна робота студентів?

Які види самостійного учіння студента використовують у вищій школі?

Яка роль науково-педагогічних працівників в оволодінні студентами методикою самостійної роботи?

Розкрийте методика самостійної роботи студента під час лекційного заняття та відпрацювання лекції.

У чому полягає самостійна підготовка студента до семінарських, практичних і лабораторних занять?

Розкрийте методика самостійної підготовки студента до модульного контролю, заліків та іспитів.

Яка методика праці студента з навчальною та науковою літературою?

Охарактеризуйте різні види читання.

Які види записів прочитаного має робити студент у процесі самостійного навчання?

Розкрийте алгоритм користування Інтернетом.

3.7. Поняття контролю навчальної діяльності студентів: функції, принципи організації, види та форми

У вищій школі наприкінці кожного семестру проводять іспити і заліки відповідно до «Положення про курсові екзамени і заліки у вищих навчальних закладах України». У цьому документі, зокрема, сказано, що курсові екзамени з усієї дисципліни або її частини передбачають мету оцінити роботу студента за курс (семестр), одержані теоретичні знання, їх міцність, розвиток творчого мислення, оволодіння навичками

самостійної роботи, вміння синтезувати набуті знання й застосовувати їх у розв'язанні практичних завдань.

Заліки, як правило, є формою перевірки успішного виконання лабораторних і розрахунково-графічних робіт, курсових проектів (робіт), засвоєння навчального матеріалу на практичних і семінарських заняттях, а також способом перевірки проходження навчальної і виробничої практики та виконання у процесі цих практик усіх навчальних доручень відповідно до програми. В окремих випадках заліки можуть проводити і з дисципліни загалом, і з окремих її частин.

Іспити і заліки є підсумком самостійної роботи студента протягом семестру або навчального року. Щоб успішно їх скласти, необхідно систематично і наполегливо працювати над засвоєнням матеріалу з кожної навчальної дисципліни впродовж усього семестру.

Послаблена, епізодична робота над програмовим матеріалом, надія на те, що все можна буде вивчити протягом 2 – 3 днів перед контролем, не дає очікуваних результатів. Тому студент, який прагне пройти контроль успішно, повинен з першого дня занять систематично й ретельно виконувати всі завдання. Це й буде головним напрямом підготовки до контрольних заходів, а відтак і запорука високої оцінки. Водночас, необхідно виявляти значні зусилля та наполегливість під час безпосередньої підготовки до контролю.

На екзаменаційну сесію, як правило, виносять не більше 6 заліків і 5 іспитів. Студенти складають заліки у процесі виконання практичних і лабораторних робіт. Тому для підготовки до заліків окремі дні, як правило, не відводяться. Студент зобов'язаний скласти всі заліки до початку екзаменаційної сесії. На підготовку до кожного іспиту дають 3 – 4 дні.

Що ж потрібно пам'ятати студентіві, аби успішно підготуватися до іспитів? Необхідно, насамперед, ознайомитися з програмою проведення іспитів із навчальної дисципліни. На основі цього скласти план повторення й систематизації навчального матеріалу на кожен день, щоб день або його частину (залежно від кількості днів, які є на підготовку до іспиту) залишити для повторного узагальнення програмового матеріалу.

Програма навчальної дисципліни, за якою проводять іспит, весь час має бути на робочому столі. Для підготовки необхідно вибрати потрібні навчальні посібники, рекомендовану літературу. У жодному разі не можна обмежуватися конспектами лекцій. Записи в конспекті надто стислі, у них можуть бути помилки, неповні визначення, нема ілюстративного матеріалу. Заучування конспекту приводить до догматизму й формалізму в знаннях, значно утруднює процес усвідомлення і розуміння сутності основних наукових понять. Конспект лекцій може слугувати лише орієнтиром, планом-програмою засвоєного навчального матеріалу.

Послідовність роботи у підготовці до контрольних заходів має бути така: уважно прочитати й усвідомити суть вимог конкретного питання програми; ознайомитися з конспектом; уважно опрацювати необхідний навчальний матеріал за навчальними посібниками та рекомендованою літературою.

Якщо з окремої теми науково-педагогічний працівник запропонував першоджерела, спеціальну наукову літературу, яку студент опрацьовував у період підготовки до семінарських чи інших занять, необхідно повернутися до записів цих матеріалів (а в окремих випадках і до оригіналів), відтворити в пам'яті основні наукові положення. В окремому зошиті на кожне запитання програми варто скласти стислий план відповіді в логічній послідовності і з фіксацією необхідного ілюстративного матеріалу (приклади, малюнки, схеми, цифри).

Якщо окремі питання програми залишаються незрозумілими, їх необхідно написати на полях конспекту, щоб з'ясувати на консультації. Провідні положення теми (правила, закони, визначення та ін.) після глибокого усвідомлення їх суті варто завчити, повторюючи декілька разів або розповідаючи колезі. Найважливішу інформацію варто позначати іншим кольором, це допомагає краще запам'ятати.

Так поступово треба переходити від повторення матеріалу однієї теми до іншої. Коли ж повторено й систематизовано весь навчальний матеріал, необхідно переглянути його ще раз уже за своїми записами, перевіряючи подумки, як засвоєно логіку розкриття кожної теми, як зафіксовано в пам'яті

основні факти, формули, ілюстративний матеріал, чим і як можна доповнити окремі питання.

Якщо під час основної роботи з систематизації і повторення навчального матеріалу необхідно, як правило, працювати самому (а не групою), оскільки у кожного особливості розумової діяльності – індивідуальні, то підсумкову роботу корисно здійснювати удвох-утрьох. Це дає змогу взаємоперевірити рівень засвоєння й розуміння навчального матеріалу. У процесі підготовки до іспитів необхідно організувати чітку установку на активне запам'ятання.

Найзручніше готуватися до іспитів у читальному залі бібліотеки чи в спеціалізованому навчальному кабінеті. Тут є оптимальні умови для цілеспрямованої роботи, немає чинників, що відволікають увагу (радіо, сусіди, інші побутові подразники). Упродовж доби необхідно працювати 8 – 9 годин, роблячи через кожні 1,5 години перерви на 10 – 15 хвилин. Готуючись до контрольних заходів, необхідно особливо ретельно дотримуватися санітарно-гігієнічних вимог, про які йшлося вище.

Значне місце в самостійній роботі студента належить систематичній праці з періодичними виданнями. Звичка читати газети, журнали (насамперед – пов'язані з майбутнім фахом), робити виписки, розміщувати їх у певній системі – невичерпне джерело інтелектуального розвитку й загальнокультурного збагачення майбутнього фахівця, передумова його успіхів у кар'єрному сходженні.

Контроль та оцінка. Поняття «контроль» та «оцінка» є дидактичними поняттями. Вони становлять необхідну й важливу ланку дидактичного процесу.

Контроль, як дидактичне поняття, становить собою сукупність усвідомлених дій, спрямованих на отримання відомостей про рівень опанування окремими студентами (слухачами), програмного матеріалу, оволодіння теоретичними й практичними знаннями, навичками і вміннями, що необхідні в процесі виконання завдань професійної діяльності.

Педагогічний контроль – система перевірки результатів навчання і виховання студентів.

Розвиток різноманітних видів педагогічного контролю стимулює навчання та пізнавальну діяльність студентів. Спроби вилучити педагогічний контроль повністю або частково з навчального процесу, як свідчить історія освіти, призводили до зниження якості навчання, рівня знань тощо.

Головна мета контролю – визначити якість засвоєння навчального матеріалу, ступінь відповідності сформованих умінь та навичок цілям та завданням навчання.

Контроль має відповідати певним вимогам і бути об'єктивним, систематичним, освітнім, діагностичним, виховним, формуючим, керівним, розвивальним, оцінювальним, усебічним, а також охоплювати всі ланки навчального процесу й сприяти його розвитку та удосконаленню.

Контроль навчання виконує певні функції, має свої види, методи і форми, систему критеріїв оцінки якості професійних знань, навичок і вмінь у студентів.

Функції контролю за навчальним процесом у вищих навчальних закладах:

- *діагностична*, яка сприяє з'ясуванню об'єктивного рівня професійних знань, навичок і вмінь у студентів;
- *корегувальна*, котра полягає у внесенні змін у процес навчально-пізнавальної діяльності на основі об'єктивної оцінки попередніх знань, навичок і вмінь;
- *освітня*, сутність якої в тому, що вона сприяє поглибленню, розширенню і вдосконаленню професійних знань, навичок і вмінь студентів і слухачів;
- *виховна*, яка полягає в тому, що у процесі контролю формуються громадянські якості;
- *стимулююча*, що спонукає до активності у дидактичному процесі та вдосконаленні своїх знань, навичок і вмінь;
- *оцінювальна*, сутність якої – у вимірюванні та оцінці знань, навичок і вмінь студентів. На практиці її здійснюють, виставляючи оцінки;

- *розвивальна*, яка виявляється в тому, що будь-який контроль викликає певне психічне напруження особистості, розвиток її розумових і фізичних сил, творчого мислення тощо;
- *мобілізує*, котра підсилює, концентрує, зосереджує моральні, інтелектуальні й фізичні зусилля на усунення виявлених недоліків або досягнення нових успіхів у навчанні.

Реалізація функцій залежить від дотримання основних принципів перевірки навчально-пізнавальної діяльності та оцінки знань, навичок і вмінь студентів. *А. М. Алексюк і Ю. К. Бабанський* пропонують дотримуватися таких **принципів контролю**:

- індивідуального (за стилем і формами) підходу до перевірки та оцінки знань, навичок і вмінь студентів;
- систематичності та регулярності перевірок і оцінювання навчально-пізнавальних дій студентів;
- урізноманітнення видів і форм контролю, урахування виду й роду майбутньої професійної діяльності;
- всеосяжності, яка передбачає всебічність, тематичність і повноту контролю та оцінювання;
- об'єктивності перевірок та оцінювання;
- диференційованості контролю та оцінювання;
- єдності вимог до контролю з боку всіх науково-педагогічних працівників.

Принцип індивідуального підходу до перевірки та оцінки знань, навичок і вмінь студентів передбачає оцінювання кожного студента залежно від можливостей і здібностей, теоретичної та практичної підготовки, виявлених зусиль, сумлінності, активності в самостійній роботі тощо.

Принцип систематичності та регулярності вимагає виконання контролю на всіх етапах дидактичного процесу за певним планом.

Принцип урізноманітнення видів і форм контролю передбачає застосування різних форм, методів, прийомів і

способів для оцінювання теоретичної та практичної підготовки студентів та її якості.

Принцип всеосяжності вимагає під час контролю охоплювати всі аспекти професійної підготовки студентів.

Принцип об'єктивності передбачає оцінювання у процесі контролю за науково розробленими об'єктивними критеріями, уникання суб'єктивних оцінних суджень та висновків педагога, які ґрунтуються тільки на поверховій перевірці знань, навичок і вмінь студентів.

Принцип диференційованості контролю базується на конкретній оцінці навчальних дій кожного студента з урахуванням змісту і специфіки їхньої професійної діяльності.

Принцип єдності вимог до контролю з боку всіх науково-педагогічних працівників передбачає керуватися в оцінюванні студентів єдиною системою вимог та критеріїв.

Практична реалізація цих принципів залежить від умілого застосування основних видів, форм і методів контролю, а також визначення конкретних критеріїв та норм оцінки знань, навичок і вмінь студентів.

Зміст контролю визначають навчальні програми.

Види та форми контролю. *За призначенням і характером контроль поділяють на попередній, поточний, періодичний, підсумковий, взаємоконтроль, самоконтроль.*

Попередній контроль проводять, щоб визначити рівень підготовленості студентів на початку нового навчального року чи періоду. Результати цього контролю суттєво впливають на з'ясування початкової ситуації для подальшої організації навчального процесу у вищому навчальному закладі, конкретизування, оптимізації та більш цілеспрямованого визначення його змістового компонента, обґрунтування послідовності опрацювання розділів і частин навчальних предметів, визначення основних методів, форм і засобів його проведення та ін.

Поточний контроль застосовують для перевірки і окремих студентів, і академічних груп, як правило, у повсякденній навчальній діяльності, насамперед, на планових заняттях. Педагог систематично спостерігає за навчальною роботою студентів, перевіряє рівень опанування програмного матеріалу, формування практичних навичок та вмінь, їхньої

міцності, а також виставляє відповідні оцінки за усні відповіді, контрольні роботи, практичне виконання певних нормативів, передбачених збірниками нормативів і програмою навчальних дисциплін.

Поточний контроль має *виховний* характер, бо спрямований на стимулювання у студентів прагнення систематично самостійно працювати над навчальним матеріалом, підвищувати свій рівень знань, а також на вдосконалення педагогічної майстерності викладача.

Періодичний контроль має системний, плановий і цілеспрямований характер. Він полягає у визначенні рівня та обсягу оволодіння знаннями, навичками і вміннями наприкінці тижня, місяця, кварталу, півріччя, навчального року. Цей контроль здійснюють і у процесі планових занять (навчань), і в спеціально відведений резервний час.

Підсумковий контроль спрямовано на визначення рівня реалізації завдань, сформульованих у навчальних програмах, планах підготовки та в інших документах, які регламентують навчально-виховний процес. Він охоплює і теоретичну, і практичну підготовку студентів, проводять його, як правило, наприкінці зимового й літнього періодів навчання, під час спеціальних заходів перевірки.

Безумовно, існує встановлений порядок виконання контролю, який визначено директивами, наказами, спеціальними інструкціями, порадами й методичними вказівками.

У навчально-виховному процесі діє *взаємоконтроль* у формі порад, консультацій, обміну досвідом, допомоги найкращих студентів тим, які відстають у навчанні.

Важливим засобом контролю є *самоконтроль*, який реалізує на практиці принципи активності й свідомості, міцності знань, навичок і вмінь студентів.

Розрізняють дві форми самоконтролю: *індивідуальна* і *групова*. У разі індивідуальної форми контролю студент самостійно визначає ступінь опанування професійними знаннями, навичками та вміннями. Груповий самоконтроль передбачає оцінку власної навчальної діяльності та досягнутих успіхів, а також визначення недоліків, обґрунтування шляхів їх подолання.

До основних форм організації перевірки знань, навичок і вмінь, окрім самоконтролю, належать індивідуальна, фронтальна і групова перевірки.

Мета **індивідуальної перевірки** – визначити, на якому рівні кожен студент оволодів сукупністю знань, навичок і вмінь, розвитком професійних якостей, а також визначити основні недоліки й шляхи їх усунення.

Фронтальну перевірку застосовують, щоб за відносно короткий термін часу з'ясувати рівень опанування програмного матеріалу. Педагог готує з певної теми короткі запитання, які він задає студентам, і вимагає коротких відповідей на них з місця. Наприклад, фронтальна письмова робота.

Групова перевірка спрямована на з'ясування рівня колективних дій, злагожденості й згуртованості під час виконання завдань.

Інколи виправдовує себе комбінована перевірка – поєднання зазначених вище форм.

Відповідно до цілей контролю, які визначають педагоги, для реалізації цих форм перевірки використовують певні методи.

Методи перевірки – це сукупність прийомів і способів педагогічної діагностики ефективності навчально-пізнавальної діяльності студентів забезпечувати повну й змістовну інформацію про перебіг дидактичного процесу у навчальних закладах та про його дієвість і результативність.

Основні методи перевірки успішності студентів у дидактичному процесі та визначення ефективності цього процесу: побічне спостереження, усне опитування, вправляння, програмований контроль, письмові роботи, дидактичні тести тощо.

За допомогою *методу спостереження* за навчально-пізнавальною діяльністю студентів педагог докладно пізнає їх діяльність, ставлення, волю й бажання, з'ясовує нахили і здібності, успіхи, поведінку, можливості та способи дій у певних ситуаціях, визначає обсяг і глибину оволодіння професійними знаннями, рівень опанування відповідними навичками та вміннями, ступінь сформованості особистісних якостей, визначає недоліки й шляхи їх усунення тощо. Контрольне спо-

стереження можна здійснити в будь-який час і на будь-яких заняттях.

Письмовий контроль забезпечує глибоку й всебічну перевірку опанування програмного матеріалу. За допомогою *письмових робіт* одночасно контролюють значну кількість студентів у різних галузях знань.

Цей метод досить об'єктивний, бо надає можливість порівняти знання різних студентів за допомогою стандартних запитань, виявити теоретичні знання, практичні навички та вміння, а також адекватне їх застосування для розв'язання конкретних професійних завдань. У результаті такого аналізу в педагога формується уявлення про кожного студента, про його переваги та недоліки.

Об'єктивний і всебічний аналіз має надзвичайно сильний виховний та дидактичний вплив і на науково-педагогічного працівника, так і на інших студентів.

Ще одним методом перевірки є *усне опитування*. Його здійснюють за допомогою бесіди, оповідання студента, тлумачення певних теорій, ідей, поглядів професійних явищ тощо. Їхня найбільша методична цінність – те, що вони забезпечують безпосередній живий контакт педагога з тими, хто навчається. В основі усного опитування – монологічна відповідь студента або бесіда. Цей метод, завдяки своїй специфіці й характеру застосування, використовують і щоденно на планових заняттях, і на різноманітних перевірках.

Під час опитування особливу увагу слід приділяти формуванню доброзичливої морально-психічної атмосфери в групі, яку опитують. Спочатку педагог чітко формулює запитання, і тільки після певної паузи (15 – 20 секунд) визначає студента, який має відповісти.

На вищу оцінку заслуговують студенти, які активно пропонують нестандартні шляхи розв'язання проблеми. Тільки тоді, коли студенти не спроможні дати правильну відповідь, потрібно спрямувати їхні обмірковування у правильне русло, уміло підказавши необхідний напрям пошуку правильної відповіді.

Досить ефективним методом перевірки результатів навчання студентів є *метод вправлення* – практичні заняття, практикуми, практики тощо.

У дидактичній практиці дедалі частіше використовують *дидактичні тести*, які становлять стандартизований комплект завдань щодо певного навчального матеріалу, за допомогою яких визначають рівень його опанування. Тести дають змогу об'єктивно оцінювати рівень опанування теоретичних знань, практичних навичок та вмінь.

Щодо цілей навчання тести поділяють на чотири види:

- *перевірки знань* (фактів, понять, законів, теорій), тобто знання таких відомостей, які необхідно було раніше запам'ятати і тепер відтворити. Головне тут – репродукування знань;
- *виявлення вмінь виконати певні розумові дії* на основі здобутих знань. Вимагають уміння розв'язати типові завдання;
- *виявлення вмінь самостійно здійснити критичний аналіз* вивченого матеріалу;
- *визначення вмінь студентів творчо використовувати* здобуті знання під час розв'язання нестандартних завдань.

Варто зазначити, що нині в українській педагогічній і психологічній літературі не існує узгодженого погляду на використання дидактичних тестів і у виявленні рівня опанування знань, навичок і вмінь, і для перевірки їх міцності, надійності.

У вищих навчальних закладах також починають застосовувати для контролю та оцінки знань студентів *програмований контроль*. У цьому широкі можливості дають комп'ютери, які забезпечують негайний зворотний зв'язок між відповіддю того, хто навчається, і запрограмованим навчальним матеріалом, дають змогу відразу отримати інформацію про рівень відповіді.

Контрольні запитання та завдання:

Що таке контроль?

У чому мета педагогічного контролю?

Яку функції контролю?

Проаналізуйте принципи організації педагогічного контролю.

Охарактеризуйте види контролю.

Назвіть методи контролю.

Охарактеризуйте форми організації контролю.

3.8. Оцінка й оцінювання у вищій школі, засоби діагностики

Під час контролю оцінюють окремих студентів.

Оцінка – процес і результат виявлення й порівняння рівня опанування студентами професійно важливих знань, навичок та умінь з еталонними уявленнями, задекларованими у навчальних програмах підготовки, порадиниках, збірниках нормативів та інших керівних документах.

Еталонні уявлення – такі (індивідуальні й групові) знання, навички та вміння, а також рівень їхнього опанування, які необхідні для ефективного виконання завдань професійної діяльності. Вони є критеріями, щодо яких оцінюють знання, навички і вміння студентів.

До контролю та оцінки знань, навичок і умінь студентів у навчанні висувають такі вимоги: об'єктивність; достатня кількість відомостей для оцінки; тематична спрямованість; умотивованість оцінок; єдність вимог з боку тих, хто контролює; оптимальність; усебічність; дієвість, тобто реальний їх вплив на формування професійних знань, навичок і умінь студентів.

У процесі оцінювання знань студентів слід враховувати:

1. Обсяг відомостей, оперування поняттями, категоріями, фактами, основними теоріями, законами, закономірностями й принципами, ступінь їх пізнання, здатність до систематизації та узагальнення, що передбачає:

- пізнання й визначення понять, розуміння їх сутності, розкриття змісту, встановлення сукупності зв'язків і залежностей між окремими частинами й цілим тощо;

- виокремлення головного, актуальних теоретичних проблем, усвідомлення їх глибини та визначення шляхів їх розв'язання;
- розуміння законів, закономірностей, принципів, концепцій;
- здатність до узагальнення, систематизації, класифікації явищ і предметів.

2. Якість опанування методологічною і теоретичною основами навчального предмета, що передбачає:

- глибоке розуміння викладеного в першому пункті, аргументованість, послідовність, упевненість і самостійність викладення своїх знань;
- методологічне обґрунтування знань.

3. Дієвість знань, наявність простих умінь, доцільність їх застосування під час розв'язання практичних завдань, що передбачає:

- конкретне визначення основних напрямів застосування знань у практичній діяльності;
- змістовна характеристика методів, процедур та методики дій щодо використання теоретичних і практичних знань у майбутній практичній діяльності та ін.

Отже, знання мають бути глибокими, міцними, систематизованими, оперативними та усвідомленими. А їх рівень може бути репродуктивним, реконструктивним, евристичним і творчим.

Оцінюючи навички студентів, науково-педагогічний працівник має врахувати:

- наявність практичних навичок у галузі навчальної дисципліни, що сприяють успішному опануванню професійної діяльності;
- якість, швидкість, стійкість, точність їх виконання в різноманітних умовах, зокрема й екстремальних.

Для оцінки вмінь педагог має враховувати:

- наявність конкретних умінь, їхню глибину, стійкість і гнучкість;

- ступінь опанування основними прийомами діяльності та їх творче застосування під час розв'язання нестандартних завдань у різноманітних ситуаціях майбутньої професійної діяльності;
- конструювання алгоритму дій та його інноваційність;
- здатність моделювати професійні дії;
- виконання комплексу дій, які становлять це вміння;
- упевненість, самостійність, обґрунтованість, систематичність цих дій;
- зміст самоаналізу результатів власних дій, характер зіставлення отриманих результатів з основною метою діяльності;
- умотивованість дій та їх усвідомлення;
- наявність помилок, їхня кількість і характер, ступінь впливу на остаточний результат діяльності;
- ступінь ефективності та якість виконаних дій тощо.

Оцінюють студентів за чотирибальною системою. Критерії оцінок визначено у навчальних програмах підготовки студентів.

Наприклад, критерії оцінок узагальнено й стисло можна сформулювати так:

- *«відмінно»* – студент володіє навчальним матеріалом у повному обсязі (міцно засвоїв увесь програмний матеріал, виявив глибоке його розуміння, вичерпно відповів і обґрунтував власні висновки, прийняв обґрунтоване рішення і вміло використав на практиці, упевнено виконав завдання);
- *«добре»* – студент засвоїв навчальний матеріал на достатньо високому рівні (загалом знає весь програмний матеріал, на питання відповідає вільно, але недостатньо широко, правильно використовує свої знання на практиці тощо);
- *«задовільно»* – студент загалом засвоїв основний навчальний матеріал, оперує ним недостатньо чітко та упевнено, слабо визначає зв'язки й відносини між

предметами і явищами (виявляє знання тільки основного матеріалу, передбаченого програмою, спроможний використовувати свої знання на практиці, правильно виконує прийоми і дії та ін.);

- «незадовільно» – студент загалом має поверхове уявлення про основний навчальний матеріал, не може ним оперувати.

Потрібно домагатися, щоб оцінка була об'єктивною, справедливою, обґрунтованою, ясною й зрозумілою студенту. Треба усунути *фактор суб'єктивізму*.

У сучасній дидактиці вищої школи триває інтенсивний пошук об'єктивних методів контролю. Таким засобом можуть бути *дидактичні тести*. Ідеться про тести досягнень, за допомогою яких можна виміряти рівень знань. Основне, щоб вони були об'єктивні й мали чіткі критерії оцінки для вимірювань ознак професійної діяльності.

В оцінюванні студентів використовують також *самооцінку*, яка насамперед є джерелом і спонукальною силою розвивального навчання, що є важливою характеристикою сучасного дидактичного процесу у вищій школі.

Педагог може використовувати *словесні оцінки*, що позитивно впливає на перебіг навчально-пізнавальної діяльності студентів. Такі оцінки закладено у деяких заохочувальних висловлюваннях, позитивних репліках на зразок «молодець», «так тримати», «добре», «дотепно», «якісно», «відмінно», «ти можеш» тощо. Безумовно, словесні оцінки можуть мати і у негативне значення – через зауваження, заперечення, демонстрування сарказму, докору, нотації та ін.

Однак головна функція словесної оцінки має полягати в орієнтуванні студента на правильність його навчально-пізнавальних дій, закріплення успіху на цьому шляху, подальшого його стимулювання для досягнення успіхів у пізнавальній діяльності та ін.

Досвід проведення контролю доводить необхідність урахування таких аспектів:

- недоцільно контролювати те, що засвоєно на рівні ознайомлення, первинного уявлення;

- не слід застосовувати контроль, коли викладач упевнений, що всі студенти впораються із завданням на 100%, але варто інколи давати такі завдання, з якими більшість студентів упорається, у такий спосіб студенти набувають віри у свої сили;
- добре організований поетапний контроль знижує необхідність у підсумковому або взагалі робить його непотрібним;
- потрібно варіювати засоби контролю;
- створення спокійної доброзичливої атмосфери в процесі контролю сприяє кращій роботі студентів та позитивно впливає на результати контролю.

Засоби діагностики навчання у вищих навчальних закладах. Як було зазначено раніше, методологічними основами цілевизначення є соціальні й державні замовлення, освітні стандарти і результати маркетингових досліджень потреб у фахівцях із вищою освітою.

На практиці розробниками конкретних цілей навчання є науково-педагогічні працівники. Проте науково-педагогічні працівники зайняті паралельно багатьма видами робіт (науковими, методичними, виховними, організаційними).

Проектування навчання — особлива діяльність кафедр ВНЗ. Отже, необхідний професіоналізм у визначенні цілей навчальних дисциплін, орієнтація на кадрове замовлення, опора на педагогічні науки.

Найбільш продуктивним підходом до цілевизначення сьогодні може стати дослідницький шлях, коли вивчають майбутню життєдіяльність випускників навчального закладу у 3 – 5-річній перспективі й на цій основі визначають усі доступні сьогодні діагностичні цілі освіти. Чому саме 3 – 5-річна перспектива?

По-перше, тому, що життєдіяльність суспільства впродовж цього часу залишається стабільною і її надається до прогнозування. По-друге, діяльність випускника навчального закладу протягом цього періоду спирається на знання, почерпнуті в навчальному закладі. Пізніше їх починає змінювати досвід, набутий у середовищі. І по-третє, наприкінці цього

періоду починається природне професійне зростання молодого фахівця й просування ієрархічною службовою драбиною.

Як трактувати термін «діагностично задані цілі навчання і виховання»?

Наведемо визначення В. П. Безпалька, який вважає, що мету формулюють залежно від діагностики, якщо поняття, які використовують, відповідають таким вимогам:

- визначення та ознаки настільки точно описано, що поняття завжди адекватно співвідноситься з його об'єктивним виявом (тобто з тим, що воно означає);
- явища і чинники, що їх позначає поняття, мають прямий чи непрямий вимір;
- результати вимірів можна співвіднести зі шкалою оцінки. Отже, для діагностичної (Д) постановки будь-якої мети потрібно, щоб вона була точно описана (Про), піддавалася виміру (З) і щоб існувала шкала її оцінки (Оц). Звідси виходить формула діагностичності: $D = \text{Про} + \text{З} + \text{Оц}$.

Неможливість виконати хоча б одну операцію з формули діагностичності робить мету недіагностичною.

Педагогічна діагностика у буквальному перекладі означає прояснення, розпізнавання. Її також можна тлумачити як отримання інформації про стан та розвиток контрольованого об'єкта, у нашому контексті – процесу навчання.

Педагогічна діагностика не замінює дидактичних засобів навчання, а допомагає виявити умови, досягнення та недоліки цього процесу, визначити шляхи підвищення його ефективності та вдосконалення підготовки фахівців відповідно до поставленої мети.

Вагомий внесок у наукове обґрунтування поняття педагогічної діагностики та прогнозування зробив вітчизняний учений-дидакт професор І. П. Підласий: «Діагностика – це система технологій, засобів, процедур, методик та методів висвітлення обставин, умов та факторів функціонування педагогічних об'єктів, перебігу педагогічних процесів, встановлення їх ефективності та наслідків».

Педагогічну діагностику постійно використовують у таких педагогічних об'єктах (саме тут вона дає відчутний при-

ріст ефективності): навчальні заняття; самостійна робота; методи навчання; навчальні плани та програми; форми навчання; технологія навчального та виховного процесів; розклад занять; кваліметрія педагогів; вивчення передового педагогічного досвіду; методична робота; практичне навчання тощо.

Предмет педагогічної діагностики – планування оптимальних педагогічних процесів, тобто реалізація ефективного навчання за рахунок менших витрат і раціонального поєднання організаційно-дидактичних засобів та методів навчання.

За допомогою відповідних методів педагогічної діагностики проводять аналіз навчального процесу та визначають його ефективність (результативність). Науково-педагогічний працівник на підставі діагностичних відомостей має зорієнтуватися на проведення внутрішньої чи зовнішньої корекції навчального процесу, виявлення прогалин у навчанні, підтвердження й заохочення успішних результатів, планування наступних етапів навчального процесу, покращення умов навчання тощо. Тобто діагностика слугує теоретичним фундаментом педагогічної діяльності та інструментом управління навчальним закладом.

Г. С. Цехмістрова та Н. А. Фоменко розрізняють діагностування рівня навченості випускників, тобто результатів процесу навчання, і поточне діагностування навченості – успішності студентів. Звісно, діагностика має ширший і глибший зміст порівняно з традиційною системою контролю та перевіркою знань і вмінь, бо ця система переважно лише констатує результати, не пояснюючи їх походження.

Діагностування ж розглядає результати разом зі шляхами їх отримання, виявляє тенденції та динаміку формування продукту навчання. Тобто контроль і оцінка знань та вмінь, їх аналіз, статистичне опрацювання, виявлення динаміки, тенденцій і прогнозування є складовими прогнозування.

Отже, однією із важливих складових дидактичного процесу є педагогічна діагностика. На наш погляд, правомірність педагогічної діагностики не є дискусійною, навпаки, виникає запитання: чи можливо зараз готувати фахівців без оцінки

рівня їх навченості? Для ефективності навчання його потрібно постійно відстежувати і корегувати.

Що глибше проникають педагогічні науки у навчально-виховний процес, то більшої значущості для дидактики набуває система діагностичних заходів. Стає дедалі очевиднішим, що, з одного боку, змусити вчитися, лише застосовуючи засоби контролю й оцінки, неможливо, з іншого – діагностичні засоби є найскладнішим і найпотрібнішим інструментом в організації навчання, його регулюванні, у виборі прийомів роботи, диференціації завдань тощо.

Результати здійснених діагностичних вимірювань сигналізують про стан засвоєння матеріалу та просування студентів до бажаної мети, сигналізують про недопрацювання, а також про доцільність обраних методів і засобів викладання. Аналіз результатів навчання є підставою для постійного його корегування й удосконалення на шляху досягнення мети.

Ефективність педагогічної праці залежить від рівня педагогічної підготовки та інших компонентів педагогічного професіоналізму. Діагностування, прогнозування, розроблення авторських програм, оптимізація всіх аспектів навчально-виховного процесу стають нормою педагогічної діяльності в закладах освіти різних рівнів акредитації.

Практика людської діяльності доводить: досягнення високих результатів неможливе без ґрунтованого вивчення передумов будь-якого явища та факту. Прагнення з'ясувати всі обставини, від яких залежить успіх, спонукає до пошуків високоорганізованої, раціональної, науково обґрунтованої діяльності. Дієвим засобом проникнути в ситуацію ще до її виникнення є діагностування, за допомогою якого отримуємо реальну картину подій і можливість впливати на них.

Контрольні запитання та завдання:

Які функції контролю як дидактичного поняття?

Яких принципів контролю слід дотримуватися?

Охарактеризуйте види контролю навчання.

Які основні форми організації перевірки знань, навичок і вмінь використовують у вищих навчальних закладах?

Охарактеризуйте методи перевірки.

Які вимоги висувають до оцінювання знань, навичок і вмінь?

Охарактеризуйте критерії оцінювання навчальних досягнень студентів.

Обґрунтуйте доцільність використання діагностичних засобів у процесі організації навчання у вищому навчальному закладі.

Літератури:

Алексюк А. А. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. – К., 1998.

Варій М. Й., Ортинський В. Л. Основи психології і педагогіки: Навчальний посібник. – К.: Центр учбової літератури, 2007.

Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: Навчальний посібник. – Дрогобич: Коло, 2003.

Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003.

Зайченко І. В. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. – Чернігів, 2003.

Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка: Підручник – К.: Знання-Прес, 2003.

Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. – К.: Знання, 2005.

Мазуха Д. С., Опанасенко Н. І. Педагогіка: Навч. посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2005.

Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: КДНК, 2001.

Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі: Навч. посібник. – К.: Центр учбової літератури, 2007.

Падалка О. С. та ін. Педагогічні технології: Навчальний посібник. – К., 1996.

Пальчевський С. С. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Каравела, 2007.

Педагогіка вищої школи. Навчальний посібник. – Одеса: ПДПУ імені К. Д. Ушинського, 2002.

Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2005.

Педагогіка: Хрестоматія / Уклад.: А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К., 2003.

Подласый И. П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для высш. учеб. заведений: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2002. – Процес воспитания.

Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических заведений. – 4-е изд. – М.: Школьная Пресса, 2002.

Слепкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: Навчальний посібник. – К.: Вища шк., 2005.

Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. – К.: «Академвидав», 2006.

Цехмістрова Г. С., Фоменко Н. А. Управління в освіті та педагогічна діагностика. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2005.

Чайка В. М. Основи дидактики: Тексти лекцій і завдання для самоконтролю: Навчальний посібник. – Тернопіль: Астон, 2002.

Яворська Г. Х. Педагогіка для працівників: Навч. посіб. – К.: Знання, 2004.

Ягупов В. В. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Либідь, 2002.

Розділ IV

ВИХОВАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Одним із провідних, центральних завдань на шляху розвитку та гуманізації суспільства є вдосконалення процесу виховання його громадян. Сучасну систему життя, господарювання, відносин потрібно формувати насамперед на ґрунті розвитку загальнолюдських цінностей, нової моралі, принципів поведінки та підходів до діяльності людей у різних сферах суспільства.

Сьогодні відбувається не просто відставання розвитку суспільної свідомості від потреб часу, а певною мірою деградація класичних моральних категорій, зростання дефіциту вихованості, особливо в молоді. Ця проблема не оминула й студентського середовища.

4.1 Становлення та розвиток виховання

Слово «педагогіка» буквально означає «дітоводіння», педагог – «провідир дітей». У Стародавній Греції педагогом називали раба, який брав за руку дитину свого господаря і супроводжував її на навчання до школи. Поступово слово «педагогіка» почали вживати більш узагальнено: для визначення мистецтва вести дитину впродовж життя, тобто виховувати, навчати, давати освіту. Накопичення знань і досвіду з виховання, навчання й розвитку людини зумовило появу окремої науки.

Із середини ХХ століття людство зрозуміло, що кваліфікованого педагогічного керівництва потребують не лише діти, а й дорослі. У зв'язку з цим у деяких країнах замість терміна «педагогіка» вживають терміни «андрогіка» (від гр. andros – чоловік і ago – вести) й «антропологіка» (від гр. antropos –

людина і ago – вести). Педагогіка розширила свої межі й охопила виховання людини загалом. Тому правильним є твердження, що сучасна **педагогіка – наука про виховання людини**.

Поняття «виховання» розуміємо в широкому соціальному значенні слова, долучаючи до його змісту навчання, виховання, розвиток, формування і самовдосконалення особистості вихованця.

Виховання – загальна і вічна категорія, воно є підґрунтям соціального відтворення поколінь, природної потреби та прагнення підготувати нащадків до майбутнього життя та суспільної діяльності.

Розглянемо генезу формування поняття «**виховання**», яке в історії мало різні вияви і тлумачення. У романській мові для позначення виховної діяльності використовували слово латинського походження education, у французькій – pedagogie – education, в італійській – pedagogia – educazione, у німецькій – padagogik – erziehung, у польській – edukacja. В англійській мові термін education означає виховання водночас і як діяльність, і як наука про виховання, хоча в англійському словнику є дуже рідко вживаний термін – pedagogics.

В українській мові виховання є похідним від слова chovati – ховати, вирощувати. В українській народній педагогіці його спершу вживали у значенні «оберігати» дитя від небезпеки, а згодом воно набуло значення «вирощувати дітей, навчати правил доброї поведінки». Згодом це слово почали тісно пов'язувати з поняттям «навчати» і часто використовували як рівнозначні.

Перші серйозні спроби узагальнити досвід виховання, виокремити теоретичні основи виховання здійснено в Китаї, Індії, Єгипті та Греції. Ці узагальнення входили до складу філософії, тому що в ній на той час акумулювалися всі знання про природу, суспільство і людину.

Колискою європейських систем виховання стала давньогрецька філософія. У працях видатних грецьких мислителів Демокріта (бл. 460 – бл. 370 рр. до н.е.), Сократа (470 – 399 рр. до н.е.), Платона (427 – 347 рр. до н.е.), Арістотеля (384 –

322 рр. до н.е.) було чимало глибоких думок щодо виховання людини, формування її особистості.

Наприклад, на основі своєї атомістичної теорії Демокріт висунув матеріалістичну концепцію розвитку особистості. Багато його висловлювань стали афоризмами: «Ніхто не досягне ні мистецтва, ні мудрості, якщо не буде вчитися», «Природа і виховання подібні. А саме: виховання перебудовує людину і, перетворюючи, створює природу», «Учіння створює прекрасні речі лише на основі праці», «Багато знання розуму не навчає».

У Середні віки педагогічна теорія втратила прогресивну спрямованість античності. Вона мала релігійне забарвлення і була пронизана церковною догматикою.

Середньовіччя створило два ідеали людини: лицаря і ченця. Основним завданням у вихованні лицаря було підготувати його до служіння Богові, до захисту християнської віри, скривджених, удів, сиріт. Найважливішою рисою лицаря вважали мужність. Метою виховання ченця була підготовка до служіння Богові й церкві словом і справою, формування зразка християнина для людей. Чернець мусив зректися земних радощів і стати аскетом, але бути людиною освіченою.

В епоху Відродження (XIV – XVI ст.), коли розпадався феодалізм і почався розвиток буржуазного суспільства, з'явилася низка яскравих мислителів, педагогів-гуманістів, гаслом яких був античний вислів: «Я – людина, і ніщо людське мені не чуже». У цей період почалася взаємодія засад християнської культури з античною, греко-римською. У філософії, культурі, науці панує ідея гуманізму. Саме тому ідеалом стає людина, гармонійно розвинена на основі християнської моралі. У цей період, у зв'язку зі швидким розвитком природничих наук, відкривають нові філософські системи розуміння світу, зокрема й проблем виховання.

Найяскравішим представником педагогіки початку XVII століття був Ян Амос Коменський. Усі його педагогічні твори пронизані думками про те, що людина є «найдосконалішим, прекрасним творінням», «чудесним мікрокосмосом»; школа – «майстернею гуманності», а виховання має враховувати закони природи, тобто бути природовідповідним. В основі

його педагогічної системи – принцип природовідповідності виховання. Цей принцип став методологічною засадою для трактування процесу навчання і виховання та побудови шкільного системи. Ян Амос Коменський перший усвідомив особливі закони у вихованні.

Чимало уваги приділяв учений моральному вихованню та дисципліні, був переконаний, що освіта людини має сприяти підвищенню її моральності, формуванню мудрості, мужності й справедливості – головних моральних якостей гуманної людини. До основних засобів морального виховання зараховував приклади порядного життя батьків, учителів, товаришів, вправи, привчання до дисципліни. Головним засобом дисциплінування вважав авторитет педагога, у крайніх випадках допускав тілесні покарання (за богохульство, пиху, недобррозичливість, відмову допомогти товаришеві).

За його переконаннями, успіхи у вихованні залежать передусім від педагога. Ця професія є «найпочеснішою під сонцем». Педагог має любити свою справу, бути працьовитим, ентузіастом, життєдіяльним і чуйним, любити своїх вихованців, ставитися до них по-батьківськи, бути високоосвіченою людиною, живою бібліотекою і завжди прагнути до збагачення своїх знань і досвіду, добре володіти методикою передання знань.

1632 року Ян Амос Коменський написав видатний твір – «Велика дидактика», у якому фактично започаткував науку про навчальний процес, а 1633 року виходить у світ його праця «Материнська школа» як спеціальне керівництво з виховання дітей дошкільного віку.

Швейцарець Жан-Жак Руссо, розвиваючи ідеї Я. Коменського, метою виховання вважав не теоретичну чи практичну підготовку фахівця в будь-якій галузі людської діяльності, а високий розвиток і вдосконалення природних властивостей, задатків людини. Він стверджував, що тільки високий психічний розвиток людини зможе забезпечити оволодіння певним фахом.

В історію педагогіки увійшло також ім'я Джона Локка (1632 – 1704), який зосереджував свою увагу на теорії виховання джентльмена (дитини із заможних верств) – людини,

упевненої в собі, що поєднує широку освіченість із діловими якостями, вишуканість манер із моральними переконаннями, має здоровий дух у здоровому тілі.

Категорично виступаючи проти шкільної освіти, яку вважав відображенням аморального суспільства, він обстоював домашнє, індивідуальне виховання дітей. Виховання не просто відіграє вирішальну роль, воно долає вплив спадковості, середовища, тому що ці чинники пасивні, а виховання – визначальне начало. Особливу роль у формуванні джентльмена, на думку Дж. Локка, належить моральному вихованню, головне завдання якого – виховання обмеженням.

Французький філософ Клод-Анрі Гельвецій (1715 – 1771) свої педагогічні погляди виклав у таких творах «Про розум», «Про людину, її розумові здібності та її виховання», у яких заперечував вирішальну роль спадковості та вроджених ідей, доводив, що виховання робить людину тим, чим вона є. Метою виховання вважав розкриття серця вихованця для гуманності, а розум – для правди, щоб виховати громадян, у свідомості яких ідея особистого добра поєднувалася б з ідеєю добра для всіх. Головним завданням виховання, на його думку, є моральне виховання людини, якого можна досягнути за допомогою «Катехізису моралі». Мораль необхідно викладати, як і будь-яку іншу науку, а її принципи слід зробити наочними і доступними. Виховують моральність формуванням у вихованців правильних суджень і понять.

Швейцарський педагог Йоганн Генріх Песталоцці (1746– 1827) запропонував учителям прогресивну теорію морального виховання учнів, розвинув ідеї гуманного виховання, доброзичливого ставлення до дітей, прищеплення їм співчуття і жалісності як основи морального розвитку, намагався поєднати навчання і виховання дітей з організацією їхньої праці. Метою виховання вважав розвиток (різнобічний і гармонійний) усіх природних сил та здібностей людини.

Головним принципом виховання, на його думку, має бути відповідність людини природі. Властиві задатки треба розвивати, у послідовності, яка відповідає природному порядку та законам розвитку людини. Великого значення Й.-Г. Песталоцці надавав фізичному вихованню, вважаючи його найпе-

ршим видом розумового впливу. Свій багатий педагогічний досвід він теоретично узагальнив у творах «Лінгард і Гертруда», «Як Гертруда вчить своїх дітей», «Лебедина пісня».

Найвідомішим його послідовником був німецький педагог Фрідріх-Вільгельм-Адольф Дістерверг (1790 – 1866). На відміну від свого попередника, вважав, що задатки є тільки можливостями для розвитку й освіти, тому завдання виховання полягає у спонуканні і спрямуванні самодіяльного їх розвитку. Він обстоював ідею загальнолюдського виховання, яка передбачає виховання єдності любові до людства і свого народу. На його думку, головна мета виховання – гармонійний розвиток можливих задатків людини, якої можна досягти через самодіяльність. Правильне виховання ґрунтується на принципах природовідповідності, культуровідповідності та самодіяльності. Фрідріх-Адольф-Вільгельм Дістерверг був противником станових і національних обмежень у царині освіти і виховання релігійного фанатизму.

Прихильником ідей Й.-Г. Песталоцці був Йоганн Фрідріх Гербарт (1776 – 1841) – автор теоретичних узагальнень у галузі психології навчання і дидактики, увів поняття виховувального навчання, обґрунтував чотириетапну модель уроку і систему розвивальних вправ. Мета виховання, на його переконання, полягає у формуванні добродішних людей, здатних пристосовуватися до наявного суспільно-політичного ладу й підкорятися йому. Процес виховання він поділяв на керування вихованцями, виховувальне навчання і моральне виховання.

Йоганн Фрідріх Гербарт наголошував на тому, що система морального виховання ґрунтується на таких моральних ідеях: ідеї внутрішньої свободи, що робить людину цілісною, без душевного розладу, усуває внутрішні суперечності між судженнями та вчинками; ідеї вдосконалення, яка поєднує силу й енергію волі та забезпечує «внутрішню гармонію» людини, повноту життя, потребує наполегливості, організованості; ідеї приязні, яка сприяє узгодженості волі однієї людини з волею інших, унеможливує будь-які соціальні конфлікти; ідеї права, яка має вирішальне значення у розв'язанні конфліктів між волею людей, регулює ці конфлікти; ідеї справед-

ливості, якою треба керуватися, визначаючи винагороду тому, хто порушив закони і правила.

Виховання на таких ідеях ніколи не конфліктуватиме із середовищем, завжди перебуватиме на варті наявного суспільно-політичного ладу.

Педагогічні ідеї усіх вищеназваних видатних педагогів відіграли вагому роль у розвитку педагогіки не лише у Європі, а й у всьому світі.

Наприкінці XIX ст. необхідні були нові підходи до теорії і практики освіти й виховання, які відповідали б стрімкому розвиткові виробництва, зумовленому прогресом науки і культури.

Серед розмаїття тогочасних педагогічних концепцій багато прихильників здобула концепція «педагогіки вільного виховання», в основі якої – ідея самонавчання і самовиховання, що її обґрунтувала шведська письменниця, громадська діячка Елен-Кароліна Кей (1849 – 1926). Головне завдання вихователя – допомагати людині в цьому, не нав'язувати своїх думок і вимог. Основою навчання і виховання мають бути лише інтереси та самостійність вихованця.

Німецький прихильник теорії вільного виховання Генріх Шаррельман (1871 – 1940), доводив, що школа має розвивати творчі сили дитини, давати вихід дитячій фантазії через самостійний розвиток. Провідна роль у навчанні, на його думку, належить «переживанням» дітей, здобуттю з власного досвіду.

Прихильниця теорії вільного виховання, італійський педагог Марія Монтесорі (1870 – 1952) у творах «Метод наукової педагогіки, що його застосовують до виховання в «будинках дітей», «Самовиховання і самонавчання в початковій школі» та в інших пропагувала теорію вільного виховання.

На зламі XIX – XX ст. у деяких європейських країнах (Німеччина, Англія, Франція та ін.) і США створюють лабораторії – спеціальні центри психологічних і педагогічних досліджень, що зумовило виникнення експериментальної педагогіки, яка намагалася через штучні педагогічні чинники визначити точні методи й створити об'єктивні підстави для педагогічних засобів та способів педагогічного впливу. Вона

послужувалася анкетуваннями, тестами, бесідами, експериментами, статистичними відомостями, збиранням та аналізом різноманітних фактів.

Німецький педагог і психолог Ернст Мейман (1862 – 1915) у своїй тритомній праці «Лекції з експериментальної педагогіки» пояснює появу експериментальної педагогіки тим, що попередня мала абстрактний і нормативний характер, у ній не було наукового обґрунтування процесу навчання і виховання. Він вважав педагогіку експериментальною наукою, цариною діяльності якої є дослідження: фізичного й психічного розвитку молоді, її мислення, сприймання, відчуття та ін.; навчально-виховного процесу; індивідуальних особливостей особистості, інтелектуальних здібностей, обдарувань; дослідження праці педагогів та їх вихованців під час навчання тощо.

Як напрям експериментальної педагогіки наприкінці ХІХ ст. у США сформувалася педологія – наука про цілісне вивчення людини.

На той час у США та Англії набула поширення педагогіка прагматизму – педагогіка дії, основоположником якої був американський філософ і педагог Джон Дьюї (1859 – 1952).

Сповідуючи ідею «вроджених здібностей», він був переконаний, що виховання має спиратися на спадкову інформацію, враховувати інстинкти і практичний досвід людини, а сутність виховання зводив до безперервного розширення цього досвіду.

Головним завданням морального виховання Дж. Дьюї вважав допомогу учням у виробленні моральної поведінки, навчанні їх правильно обирати спосіб розв'язання проблем, за будь-якої ситуації здобувати для себе найбільшу користь. Моральне виховання, на його погляд, має бути спрямоване на формування людей, які вміють спрямувати свою соціальну енергію на службу соціальним інтересам.

На початку ХХ ст. у Німеччині та в інших країнах набула популярності педагогіка «громадянського виховання» і «трудової школи». Її репрезентував німецький педагог Георг Кершенштейнер (1854 – 1932), який впродовж певного часу керував справою освіти у Мюнхені. Свої педагогічні погляди він

виклав у творах «Професійне виховання німецького юнацтва», «Основна аксіома освітнього процесу», «Державно-громадське виховання німецької молоді».

Головним завданням школи Г. Кершенштейнер вважав «громадянське виховання», тобто виховання людей у душі незаперечної слухняності, відданості державі. Корисний громадянин, за його словами, повинен прагнути і вміти служити державі, віддавати їй усе, що має. Для цього він мусить володіти різними вміннями.

Популярним напрямом тогочасної реформістської педагогіки була теорія «нового» виховання і «нових» шкіл. Нові навчальні заклади були приватними. Вони були забезпечені висококваліфікованими педагогічними кадрами і мали найсучасніше на той час матеріальне й технічне оснащення. Тут панували сувора дисципліна поряд з учнівським самоврядуванням.

Першу таку школу заснував доктор Редді 1889 р. у Великобританії (Аботсхольм). Згодом вони з'явилися у Франції, Німеччині, Швейцарії, інших країнах. Ці навчальні заклади дотепер існують у багатьох країнах світу.

Історія виховання східнослов'янських народів бере свій початок з глибини віків. На кожному етапі суспільного розвитку процес виховання мав свої особливості щодо мети, завдань, принципів, форм, методів, прийомів та засобів. Вони були пов'язані з особливостями державного устрою, політичної системи, рівнем розвитку продуктивних сил, національними інтересами та культурою, структурою суспільних і родинних відносин тощо.

Східні слов'яни у VI – IX ст. створили систему виховання, яка відповідала розвитку продуктивних сил, поділу праці, шлюбно-сімейним відносинам. У період екзогамії (коли було заборонено шлюби між членами роду) та матріархату дітей до шести років виховала матір. Старших хлопчиків віддавали до спільних чоловічих жител, дівчаток – до жіночих. Ці житла пізніше трансформувалися в так звані будинки молоді, куди батьки віддавали дітей для оволодіння фахом – орача, воїна чи мисливця. Виховання у патріархальній сім'ї базується на родовому принципі, його мета – підготувати з

хлопця сильного і вправного орача, мисливця, воїна, а з дівчини – здатної не лише прясти й ткати, а й за потреби дати відсіч ворогові.

У VIII – IX ст. виховання дітей з общинного, родинного переходить на виховання у малій сім'ї. Засвоєння дітьми соціального досвіду соціального досвіду, їх соціалізація відбувається переважно в сім'ї. Філософсько-ідеологічною основою виховання стає язичницька релігія та праслов'янська міфологія. Поступово процес індивідуального і суспільного виховання дітей удосконалюється.

У X – XI ст. у Київській Русі процес виховання базувався в основному на християнстві, значний вплив на нього мали народні, трудові й військові традиції, здобутки у пізнанні природи і формуванні вищої освіти на Заході та у Візантії. У цей час князь Володимир створив одну з перших шкіл, де навчали й виховували дітей знаті. Пізніше князь Ярослав розмістив цю школу в одному з приміщень Софійського собору. Там були також майстерня, у якій перекладали і переписували книги, та велика бібліотека.

Найдавнішою українською літературною пам'яткою, у якій розглянуто педагогічні питання, є філософсько-педагогічний трактат «Слово про закон і благодать», що його київський митрополит Іларіон написав між 1037 і 1050 рр. Цей виступ митрополита перед Ярославом Мудрим та прочанами київського храму мав значне морально-патріотичне спрямування.

У 1076 р. в роботі «Ізборник» сформульовано концепцію державного виховання, в основі якої – принципи суспільної моралі.

Вищим досягненням педагогічної думки Київської Русі є «Повчання дітям» Володимира Мономаха (1096 або 1117 р.), створене за аналогією до «Повчання дітям Ксенофонта». Мономах вважав, що основою успіхів людини є праця, а тому виховувати треба не повчаннями, а добрими справами. У творі порушено важливі питання морального, трудового, патріотичного, релігійного виховання.

Поряд з порадами молоді щодо розвитку ініціативи, працелюбності Мономах зазначав, що праця є основним засо-

бом запобігання лінощів, а головний механізм виховання старших дітей – особистий приклад вихователя. Володимир Мономах одночасно особливу увагу приділяє фізичній і військовій підготовці дітей, формуванню у них любові до Батьківщини та готовності її захищати. Мономах наголошував на ролі освіти у вихованні тощо.

З появою феодальної держави виникають дві форми виховання й опіки дітей-сиріт: індивідуальна та громадська. Індивідуальне виховання дітей-сиріт проводили у сім'ях опікунів. З 1068 року створюють монастирські школи. Головною метою виховання в них було формування у ченців покори, терпіння, відмови від життєвих радощів.

В XI – XII ст. у головних містах Русі створюють школи «навчання грамоти». Основними проблемами були питання розумового розвитку, формування військово-фізичних, трудових навичок і вмінь, моральних якостей. Характерним для виховання цього періоду було те, що воно спиралося на пошук методів і форм, які відповідали б новим суспільним умовам і найкраще враховували б індивідуальні особливості кожної людини.

У XII ст. починається поділ Київської Русі на кілька великих самостійних князівств, між якими збереглися економічні, політичні, культурні і духовні зв'язки. Відбуваються зміни у вихованні у князівському та боярському середовищах. Княжі діти під керівництвом домашніх вихователів проходять військово-фізичне виховання, готуються до управління державою. Метою виховання було не тільки підготовка молоді до християнського вдосконалення, а й формування в неї професійних рис лицарства, якостей воїна-захисника. Виникали нові тенденції в галузі освіти й виховання, зокрема тенденція здобування освіти за кордоном.

З початком татаро-монгольської навали розвиток освіти переривається, її відродження починається в основному на початку XV ст. Освітня справа в тогочасній Україні розвивалася під впливом ідей європейського Відродження і Реформації. В Україні з'являються протестантські школи (Дубецьк, Хмільник, Кисилин, Гоща, Берестечко). Наприкінці XVI ст. виникають нові початкові навчальні заклади і школи підвищеного

типу братства, організаторами яких була українська православна шляхта.

Першою братською школою підвищеного типу в Україні стала школа Львівського братства (1586), яка за організацією навчання і виховання перевершила аналогічні західноєвропейські школи. Діяли також школи в Перемишлі, Рогатині, Замості, Києві, Вінниці, Кам'янці-Подільському, Кременці, Луцьку. У братських школах прагнули, щоб учні навчалися рідною мовою, хоча вивчали й слов'янську, грецьку, польську та інші мови. На дуже високому рівні вивчали предмети тривіуму (граматику, риторику, діалектику) та квадріуму, крім музики.

Прогресивні педагогічні ідеї виховання відображено в статутах братських шкіл, у творах діячів цих шкіл, зокрема Лаврентія та Стефана Зизаніїв, Івана Вишенського, Кирила Ставровецького та інших. Серед засновників Львівської братської школи, які працювали там учителями, були талановиті вчені, просвітителі Стефан (прибл. 1570 – 1600) і Лаврентій (? – після 1633) Зизанії. Педагогічні погляди Л. Зизаній виклав у своїх навчальних полемічних книгах (істотно вплинули на створення навчальної педагогічної літератури), передусім у написаній у формі запитань і відповідей «Граматиці словенській». Це була друга після «Адельфотесу» слов'янська граматики. Л. Зизаній вважав, що вона може стати ключем до знань, сприяти вивченню філософії, риторики, арифметики, астрономії та інших наук. Його брат С. Зизаній (педагог, письменник-полеміст) виступав проти соціальної несправедливості, національного і релігійного гноблення українського народу.

Статутні статті Луцької греко-слов'янської школи проповідують у виховному процесі, у взаємостосунках між учнями та вчителями ідею гуманізму, застерігають учителів проти тиранії. Емоційно-естетичний дух виховання був характерний для Острозької академії.

Першим навчальним закладом вищого типу стала Острозька академія. Школу-академію в Острозі відкрив князь Костянтин – Василь Острозький (1526 – 1608) за власні кошти у 1576 році. Тут працювали друкар Іван Федоров, письменник

Герасим Смотрицький, польський математик і філософ Ян Лятос.

Унаслідок злиття Київської братської та Лаврської шкіл 1632 року створено Києво-Могилянську академію, якою опікувався митрополит Петро Могила (1596 – 1647). Згодом на його честь названо цей заклад, що був одним з найавторитетніших вищих навчальних закладів Європи. За виховну роботу, окрім ректора, відповідав його помічник (префект). Він зарохував учнів, стежив за їх успіхами і поведінкою, турбувався про чистоту і порядок у школі. Навчальний процес супроводжувався виховними заходами – часто після колоквіумів, диспутів демонстрували виступи хору, оркестру, академічного театру. У Києво-Могилянській академії значну увагу приділяли вихованню патріотичних почуттів.

На розвиток культури, освіти, науки, справи виховання в Україні значний вплив мало зародження друкарства, випуск національної навчальної літератури. Засновником українського друкарства був утікач із Москви диякон Іван Федоров (прал. 1510 – 1583). Зокрема, в «Азбуці» Федорова (1578 р.) викладено надзвичайно цікавий виховний матеріал під назвою «Повчання сину», у якому подано багато рекомендацій під назвою навчання та виховання. Згодом цей твір перевидано в Острозі, де Федоров заснував друкарню.

Чимало для розвитку педагогічної думки зробив український письменник, педагог Кирило Ставровецький Транквіліон (друга половина XVI ст.), який працював у братських школах у Львові та Вільні. У творах «Зерцало богословії», «Євангеліє учительное», «Перло многоценное» він обстоював ідеї загальної рівності людей, закликав до гуманності й добра, до діяльності. За його словами, прагнення до знань є природною властивістю людини, тому кожен повинен збагачувати їх і передавати іншим людям.

Відомим борцем проти національного і соціального гноблення, видатним українським полемістом і демократом того часу був Іван Вишенський (прибл. 1545/50 – після 1620). У творах «Викриття диявола-світодержця», «Послання князю Острозькому», «Суперечка мудрого латинника з немудрим русином» та інших пропагував ідею рівності всіх людей, дово-

див, що і бідний, і багатий мають від природи однакову будову тіла, дихають одним повітрям. Різко критикував соціальну несправедливість, доводячи її неприродність, таврував вище католицьке духовенство, виступав проти латинської системи освіти, наголошував, що освіту потрібно здобувати рідною мовою, вона має ґрунтуватися на традиціях рідної культури і народного виховання. Був переконаний, що слов'янська мова цілком може бути мовою науки.

Розвиткові української педагогічної думки наприкінці XVI – на початку XVII століття сприяла діяльність ректора Львівської і Київської братської шкіл Іова Борецького. Він був усебічно освіченою людиною, добре володів грецькою, латинською, польською, слов'янською мовами, активно боровся проти гніту польської шляхти, великого значення надавав поширенню освіти і писемності. Київський собор (1621) за його ініціативи рекомендував створювати в Україні братства, а при них відкривати школи, друкарні, залучати до роботи найкращих учителів. За його безпосередньої участі відкрито школи у Луцьку, Немирові, Рогатині, він дбав про підготовку вчителів для них. І. Борецький – автор численних послань, листів, передмов до різних видань. Йому приписують твори «О воспитании чад» та «Пересторога». Він критикував тих, хто перейшов на бік католиків, наголошував на великому значенні освіти та цілеспрямованого виховання в усвідомленні народом своєї ролі у боротьбі з католицизмом.

У становленні й розвитку прогресивної педагогічної теорії і практики помітну роль відіграла діяльність відомого просвітника Памва Беринди (між 1560 і 1579 – 1632). Найвідомішою його працею є словник «Лексикон словено-руський і імен толкованіє» (1627), який містив 7000 слів, серед яких чимало педагогічних термінів. Його використовували у братських школах як навчальний посібник. Тлумачення педагогічної термінології («вчитель», «вихователь», «педагогія» та ін.) засвідчує, що в Україні вже на початку XVII ст. сформувалися чіткі уявлення про педагогіку як науку про виховання.

На цей період припадає діяльність полеміста, педагога Мелетія Смотрицького (1572 – 1633), у творах якого набули розвитку прогресивні педагогічні ідеї. Він був ректором Київ-

ської братської школи, згодом – викладачем Києво-Могилянської академії. Написав 18 творів, у яких обстоював ідеї патріотичного виховання, закликав до боротьби проти соціального і національного гноблення, за поширення освіти серед народу.

Прогресивними педагогічними ідеями пронизані твори вітчизняного діяча освіти Єпіфанія Славинецького (середина XVII століття). Він перекладав навчальну літературу з медицини, географії, мистецтва, був автором багатьох підручників. Найціннішим для педагогіки є його твір «Громадянство звичаїв дитячих» – збірник правил поведінки у школі, вдома, на вулиці, вимог до мови тощо (всього 164 правила), сформульованих у катехізисній формі. Обґрунтовуючи ці правила, він порівнював їх із прикладами з життя тварин, підкріплював цитатами з творів античних філософів.

Письменник, філософ, освітній і церковний діяч Стефан Яворський (1658 – 1722) закінчив Києво-братську колегію і після навчання в Любліні та Познані став її професором. Прагнув реорганізувати Московську слов'яно-греко-латинську академію за зразком Києво-Могилянської академії. У Москві створив підручники, словники («Лексикон триязычный»), курс психології «Психологія, або трактат про душу». Відомий і як полеміст.

Феофан Прокопович у творі «Первое учение отроков» висловив багато цінних психолого-педагогічних думок. Цінними також є його роздуми про ораторський хист вчителя («О риторическом искусстве»). Учений вважав, що, розповідаючи, учитель передусім має впливати на почуття своїх слухачів.

Наприкінці XVI ст. центр культурного історичного розвитку в Україні переміщається на схід у Придніпров'я, у Запорізьку Січ. Там через терни польсько-шляхетського і царського поневолення проростала українська освіта, школа, засади національного виховання.

Головне завдання козацької педагогіки полягало у підготовці фізично загартованих, здорових, мужніх воїнів – захисників України від чужоземного поневолення; виховання українського національного характеру і світогляду, національних і загальнолюдських цінностей; формування високих

лицарських якостей, пошани до старших, милосердя. Ідеалом козацької педагогіки була вільна й незламна у своїх прагненнях людина, яка, спираючись на традиції наряду, має розвивати його культуру, будувати незалежну державу.

Система виховання у період козаччини складалася із декількох етапів. Родинне, дошкільне виховання полягало в тому, що батько загартовував дітей фізично і психологічно, готував їх до випробувань, з якими вони могли зіткнутися в майбутньому. На другому етапі родинне виховання поєднувалось із шкільним. Третій – навчання молоді в колегіумах, академіях, зарубіжних університетах. Останнім і найважливішим етапом козацької системи виховання було оволодіння юнаками основами військової справи. Військове мистецтво вони опановували, перебуваючи серед козаків на Запоріжжі чи в паланках.

У Запоріжжі виховання і навчання дітей проходило у різних типах шкіл: січових, монастирських та церковнопарафіяльних. У монастирських школах навчали письма, Закону Божого, молитви, грамоти. У січових і паланочних школах учні не лише безплатно навчалися, а й харчувались. Існували такі школи за кошт монастирів, які відраховували на це гроші.

У 1754 р. відкрили школу для підготовки козацьких старшин, військових канцеляристів та інших фахівців для різних посад козацького самоврядування. У січових школах навчалися і виховувалися хлопчики, яких привозили самі батьки, щоб навчити грамоті і військовій справі. Юнаків із 18 років закріплювали за досвідченими козаками, біля яких вони впродовж трьох років навчалися військового ремесла. Демократичний стрій у школах сприяв різнобічному формуванню особистості майбутнього захисника української землі.

Головною метою виховання у таких школах було формування у дітей любові до свого народу, готовності віддати життя за волю України. На виховання милосердя, доброти, поваги до хворих, старших впливало також те, що біля шкіл обов'язково були церква, шпиталь. Козаки прагнули розвивати всі шляхетні якості й дотримуватися цих неписаних законів.

Важливим аспектом козацької педагогіки було фізичне виховання та психологічна підготовка молоді. У козаків для цього існувала система фізичних вправ, тренувань. Вони вміли плавати, фехтувати, їздити верхи, володіли єдиноборствами. Деякі козаки володіли спеціальними дихальними вправами, подібно до індійських йоґів. Навчальними посібниками в запорізьких школах були Часослов і Псалтир, «Козацька читанка», яка відповідала духові української національної школи.

Основну роль у розвитку середньої освіти в Україні у XVIII ст. відіграли колеґії. Вони працювали за зразком Києво-Могилянської академії й були призначені для дітей козацької старшини, українського духовенства і дворянства, багатих міщан.

Розвиткові педагогічної думки в Росії та Україні у XVIII ст. сприяли освітня діяльність і педагогічні погляди Михайла Ломоносова (1711 – 1765), який виступав за демократизацію освіти, за народну школу. Він уважав, що система освіти має складатися з трьох ступенів державної безстанової школи: початкової, середньої (гімназії) та вищої (університеті). Головне завдання школи – виховувати дітей любов до праці, навчити їх «правил і прийомів поведінки», дати освіту. Мета виховання – формувати щасливих, духовно і фізично розвинених громадян. Обстоюючи принцип народності у вихованні, наголошував на необхідності виховувати в дітей любов до вітчизни, гуманність, вірність громадському обов'язку, прагнення до знань, працьовитість, силу волі, відвагу, скромність, тобто притаманні народові риси.

У моральному вихованні М. Ломоносов обстоював метод прикладу, переконання. Могутнім засобом виховання вважав працю, виступав проти фізичних покарань.

За ініціативи й за активної участі М. Ломоносова 1755 р. відкрито Московський університет. Учений виступав за те, що викладачі й студенти університету мають паралельно з навчанням займатися науковою роботою.

Помітний вклад у розвитку педагогічної думки в Росії і Україні зробив відомий учений, хірург і анатом, основоположник військово-польової хірургії Микола Пирогов (1810 –

1881). Свої педагогічні погляди він вклав у статтях та офіційних документах «Питання життя», «Про публічні лекції з педагогіки», «Про методи викладання» та ін.

Обстоючи ідею людяності у вихованні, сформулював прогресивну ідею виховного навчання, значну увагу приділяв моральному вихованню, вихованню чесної, правдивої, щирої людини. Вимагав, щоб усе негативне, що є в житті й побуті, було усунуто із системи засобів виховання молодого покоління; щоб своєю поведінкою вчителі наполегливо й систематично впливали на дітей і молодь. Найважливішим чинником морального виховання, на його думку, є наука, яка дає змогу людині зрозуміти природу, розвиває її свідомість, допомагає пізнати себе та інших.

Видатний російський письменник і педагог Лев Толстой (1828 – 1910), заперечуючи революційну перебудову суспільства, мріяв про мирне самовдосконалення людей. Його педагогічні погляди втілені у статтях «Загальний нарис характеру Яснополянської школи», «Про народну освіту», «Про методи навчання грамоти», «Проект загального плану організації народних училищ», «Про виховання» та ін. Він довів неспроможність абстрактної, відірваної від практики педагогіки, переконував, що педагогіка буде справжньою наукою лише тоді, коли спиратиметься на досвід учителів і будуватиме свої висновки на узагальненнях педагогічної практики.

Визнаючи ідею вільного виховання, Л. Толстой спершу вважав, що школа має займатися тільки освітою, а не вихованням учнів. Згодом він визнав помилковість цього погляду, утвердившись у думці, що школа має також виховувати дітей, але в релігійному дусі.

Величезний вплив на виховання молоді мали українські народні думи й історичні пісні, кобзарі, козацькі літописи («Літопис Самовидця», літописи Г. Граб'янки і С. Величка, Густинський літопис), а також історико-меморіальні праці («Синопсис»).

Григорій Сковорода (1722 – 1794) – виразник ідей гуманізму і просвітництва, видатний діяч минулого, який збагатив українську педагогіку і шкільництво, духовну культуру України. Метою виховання вважав формування (через самопізнан-

ня) мислячої, освіченої, чуйної людини. Основними принципами виховання називав принцип народності та природовідповідності. Г. Сковорода засуджує штучне, суто зовнішнє виховання, яке застосовували тоді в українських шляхетських родинах. Філософ зазначав, що основою розвитку дитини має бути праця, діяльність і в ній необхідно якомога повніше врахувати природні, індивідуальні особливості вихованця. Його ідеї знайшли свій подальший розвиток у творах Т. Г. Шевченка, І. Я. Франка, К. Д. Ушинського, Б. Д. Грінченка, А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського та інших видатних педагогів.

Григорій Сковорода проблеми виховання заторкнув у притчах «Благодарний Еродій», «Убогий Жайворонок», «Байки харківські». Визначальними в системі його педагогічних поглядів є ідеї демократизму, гуманізму, народності та патріотизму. Ідеал людяності був метою всього його життя, а також метою виховання. Г. Сковорода був переконаний, що у вихованні треба зважати не на соціальне становище дітей, а на їхню природу, нахили, інтереси, обдарування.

Як прихильник принципу народності у вихованні, стверджував, що воно має відповідати інтересам народу, жититися з народних джерел і зберігатися в житті кожного народу, висміював дворянсько-аристократичне виховання, плазування перед усім іноземним. На його думку, мета виховання полягає у підготовці вільної людини, гармонійно розвиненої, щасливої, корисної для суспільства, людини, спроможної жити і боротися.

Провідне місце у всебічному розвитку особистості, на його думку, належить розумовій освіті, яка допомагає пізнати себе, навколишній світ, сутність щастя. Особливу роль у всебічному розвитку особистості відіграє, переконаний філософ, формування таких моральних якостей, як любов до вітчизни і праці, людяність, дружба, правдивість, чесність, скромність, сила волі, почуття гідності.

Значну увагу приділяв «тілесному здоров'ю», тобто фізичному вихованню. Естетичне виховання засобами поезії, музики, народної пісні, краси природи, образотворчого мистецтва має облагороджувати людей, допомагати їм у житті.

У вихованні Г. Сковорода пропонував використовувати бесіди, поради, приклади, радив виховувати не тільки словом, а й ділом, переконанням, привчати дітей критично аналізувати свої вчинки, дотримуватися суворого режиму, уникати надмірностей. Високо цінуючи працю вчителя, стверджував, що він повинен мати ґрунтовні знання, бути благородним, любити дітей, свою справу. Він має бути прикладом для інших у всьому, вміти володіти голосом, викладати «тихо й без крику».

Письменник, педагог, громадський діяч Іван Котляревський (1769 – 1838) мету виховання вбачав у підготовці корисних батьківщині та народові громадян, високоосвічених патріотів. Прихильник гармонійного і всебічного виховання молодого покоління, він пропагував гуманні методи, надаючи перевагу розповіді, бесіді, роз'ясненню, особистому прикладу та авторитетові педагогів. Особливу увагу звертав на роль батьків у вихованні дітей, відповідальність за їх майбутнє. В «Енеїді» різко засудив батьків, які недбало виконують свої родинні обов'язки.

В останній чверті XVIII ст. Катерина II проводить освітні реформи. У результаті ліквідації Запорозької Січі козацтво замінили гусарськими полками. Система національного виховання почала занепадати. Педагогічна думка останніх десятиліть XVII – XVIII ст. представлена постатями видатних українських письменників, філософів, громадських, державних і церковних діячів Стефана Яворського (1658 – 1722), Феофана Прокоповича (1681 – 1736) та Григорія Сковороди (1722 – 1794).

У XIX ст. починається русифікація шкільної справи та виховання на Україні. Це призводить до зростання національної самосвідомості народу та загострення боротьби за національну освіту в Україні. У зв'язку з цим упродовж XIX ст. в Україні активно розвивається громадсько-педагогічний рух. Виникає багато різних товариств, організацій, які пробують вирішувати питання відновлення української національної школи і виховання. Створено Кирило-Мефодіївське товариство, яка мало свій статут. Серед членів товариства – Пантелеймон Куліш, який провадить культурно-просвітницьку роботу,

виступає за соціальний гуманізм, суспільні реформи, відстоює право на навчання дітей українською мовою.

Тарас Григорович Шевченко (1814 – 1861) виховним ідеалом вважав людину з різнобічними знаннями і високими моральними якостями, здатну застосовувати знання в житті, цінувати мистецтво, проїняту любов'ю до праці. Такого ідеалу можна досягти, на його думку, належним вихованням. Заперечував вирішальну роль спадковості у вихованні, хоча великого значення надавав сімейному вихованню. Наголошував, що провідне значення має виховання у людині любові до України, вольових якостей та рис характеру, які зумовлюють її успіх у боротьбі за свободу і справедливість. Згідно з його переконаннями, людина повинна добре орієнтуватися в образотворчому мистецтві, уміти малювати, гарно співати, грати на музичних інструментах.

На думку Т. Шевченка, вихована людина має бути високomorальною, палко любити батьківщину, усвідомлювати обов'язки перед суспільством, ненавидіти брехню, лицемірство і підлабузництво. Основою та джерелом щастя людини мислитель вважав вільну та суспільно корисну працю. Як полум'яний патріот, багато зробив у справі ідейного озброєння і виховання народу для боротьби за незалежну суверенну державу.

Великою заслугою письменника, історика, фольклориста, педагога і громадського діяча Пантелеймона Куліша (1819 – 1897) є вироблення українського правопису («кулішівка»), пристосованого до найлегшої вимови слів (полтавсько-чигиринський діалект). Перекоаний у необхідності українського підручника для вивчення «першої науки письменства», написав «Граматику», що мала виховувати в дітей любов до рідного краю, народу, його історії та культури, підібрав змістовні дидактичні тексти, покликані розвивати високі патріотичні почуття: оповідання про славне минуле українського народу, відомості про видати історичних осіб, уривки з пам'яток культури і фольклору.

Педагог, методист, організатор народної освіти, основоположник земських шкіл в Україні Микола Корф (1834 – 1883) створив початкову школу нового типу – земську триріч-

ну школу, у якій один учитель водночас проводив заняття з трьома класами. Пропагуючи ідею загальної обов'язкової початкової освіти, відкрив понад 100 таких шкіл в Олександрівському та Бердянському повітах.

Мета виховання школи, на його переконання, полягає у підготовці розумово і духовно розвиненої особистості, здатної до самоосвіти, якій притаманні патріотизм, чесність, справедливість, любов до праці, дисциплінованість. Моральне виховання має бути на всіх уроках.

На розвитку освітньої справи у Закарпатті суттєво позначилася діяльність одного з перших у Західній Україні професійних учених, педагогів, письменника Олександра Духновича (1803 – 1865). Він обстоював ідею народності виховання, важливою ознакою якої вважав мову, виступав за те, щоб у школах Закарпаття викладали рідною мовою, щоб створили систему виховання відповідно до історичних і національних традицій народу.

Особливим засобом такого виховання має бути народна пісня, що пробуджує і розвиває любов до рідного краю. Мета виховання, на його думку, полягає у формуванні громадянина і патріота. Для цього слід розвивати задатки, закладені в людині природою, і відповідно до них розвивати її розумово, морально й фізично.

Не менш важливо виховувати молоде покоління в душі працьовитості, бо вихована поза працею людина є тягарем для суспільства.

Важливе місце серед українських культурно-освітніх діячів 30 – 40-х років XIX ст. посідають члени гуртка передової західноукраїнської молоді «Руська трійця» – Маркіян Шашкевич (1811 – 1843), Іван Вагилевич (1811 – 1866) та Яків Головацький (1814 – 1888) – творці «Русалки Дністрової», яка започаткувала нову народну літературу на західноукраїнських землях, новий напрям у розвитку народної освіти, шкільництва і педагогічної думки.

Письменник і педагогічний діяч Юрій Федькович (1834 – 1888) розробив план реорганізації системи освіти на Буковині, обстоював рівні права чоловіків і жінок на освіту. У своїй праці «Про школу і шкільні підручники» він зазначав, що

головними критеріями народності є народна мова, народні традиції, звичаї, поезія.

Важливим етапом у розвитку української педагогічної теорії і практики є діяльність українсько-російського вченого Костянтина Ушинського (1824 – 1870). До науково-педагогічної спадщини належать такі твори: «Людина як предмет виховання», «Про користь педагогічної літератури», «Про народність у громадському вихованні», «Про елементи школи», «Проект учительської семінарії», «Праця в її психічному і виховному значенні», «Дитячий світ» та інші.

Пристрасно обстоював К. Ушинський ідею народності у вихованні. У статті «Про народність у суспільному вихованні» він високо оцінив виховну спроможність культур усіх народів Росії. Власне народність він вважав основою виховання молодого покоління в дусі патріотизму, любові до Батьківщини та свого народу.

На прогресивну думку української педагогіки, теорію і практику виховання на початку ХХ ст. чималий вплив зробили філософські погляди М. А. Бердяєва, В. В. Розанова, В. С. Соловйова та багатьох інших.

Значний внесок у теорію і практику виховання зробив Михайло Драгоманов – відомий політичний діяч, учений, педагог України. У своїх працях він підкреслює значення для молоді людини виховного процесу сім'ї, авторитетних учителів, вивчення рідної мови, яке сприяє розвитку поваги до культури, історії свого народу.

Великий вплив на розвиток ідей національного виховання у ХІХ ст. справила педагогічна діяльність Костянтина Дмитровича Ушинського (1824 – 1870), який основною ідеєю вважав народність. Він зазначає, що в кожного народу є свій ідеал людини, свій ідеал виховання. К. Д. Ушинський вимагав повної перебудови системи освіти на основі новітніх наукових досягнень: педагогічна практика без теорії – те саме, що і знахарство в медицині, підкреслював він.

Особливо важливою рисою особистості учений вважав моральну вихованість і був переконаний, що моральне виховання дитини слід починати з найменшого віку, здійснювати постійно і систематично. Воно має формувати в дітей патріо-

тизм і гуманізм, любов до праці та дисциплінованість, чесність і правдивість, відчуття обов'язку й відповідальності, гідності, громадського обов'язку, скромності, твердості волі й характеру та ін. Головні методи і засоби морального виховання дітей та молоді – переконання, заохочення і покарання (але в жодному разі не тілесні), власний приклад учителя, батьків, усіх дорослих, правильний режим навчання тощо.

У моральному вихованні особливе місце належить, на його думку, фізичній праці, яку необхідно правильно поєднувати з розумовою. У статті «Праця в її психічному і виховному значенні» К. Д. Ушинський наголошував на великому значенні фізичної праці у вихованні дітей та молоді, розвитку суспільства

У другій половині XIX ст. в Україні відбуваються глибокі зміни в національному вихованні й навчанні. Роблять спроби запровадити навчання українською мовою, розширюється зміст освіти, створюють різні освітні товариства, поступово відновлюється національна система виховання.

Іван Франко (1856 – 1916) – титанічна постать велета українського педагогічного духу. Мету національного виховання української молоді вбачав у всебічній підготовці молодого покоління до досягнення найвищого ідеалу нації – досягнення власної державності, до творчої участі в розбудові рідної духовної та матеріальної культури, а через неї – до участі у всесвітній культурі. Національне виховання, на його думку, – це творення й безупинне удосконалення нації. Основними рисами українця як вихованої людини мають бути: свідомий патріотизм, висока моральність, вихованість, господарність, освіченість, професіоналізм, фізична й естетична досконалість, витривалість, заповзятість, ініціативність тощо. Зміст і методи навчання і виховання він визначав як квінтесенцію роботи педагога.

Понад сто наукових, публіцистичних та художніх творів з питань педагогіки залишив у своїй спадщині Іван Франко. У статтях «Народні школи і їх потреби», «Великі діяння пана Бобжинського», «Освіта народу Галичини», «Педагогічні невігласи» та інших гостро критикував недоліки тогочасної

народної школи та реакційну політику австрійського уряду в галузі освіти та національного виховання.

Мета, завдання і зміст навчання та виховання, на його думку, полягають у тому, щоб забезпечити правильне розумове, фізичне і моральне виховання учнів, навчити їх правильно мислити, що можливе за умови здійснення навчання рідною мовою учнів, яка має величезне значення у вихованні любові до рідного слова, його краси і милозвучності. Не менш важливими у вихованні особистості є народна творчість і художня література.

Софія Русова (1856 – 1940) свою невтомну педагогічну, наукову і громадську діяльність спрямувала на розроблення концепції національної освіти й виховання. Українська національна школа, на її думку, має українськими засобами виховувати розумну працювиту людину, не відірвану від свого народу, а навпаки – пов'язану з ним повагою до всього свого, знаннями рідного доквілля.

Національне виховання через повагу і любов до свого народу зародить у дітях повагу і любов до інших народів і приведе нас не до вузького відокремлення, а до широкого єднання й світового порозуміння між народами й націями. Її праці свідчать, що в системі національної освіти й виховання надзвичайну увагу приділено дошкільному вихованню, яке, на думку авторки, є мостом між школою й родиною.

Софія Русова розглядала навчально-виховний процес у школі в єдності, вважаючи, наприклад, що виховувати моральні якості окремо неможливо. На її думку, моральним вихованням має бути пройняте все життя, все навчання і виховання повинно бути пронизане мистецтвом, естетичним сприйняттям, емоціями. Провідним методом виховання вона вважала гідний для наслідування приклад дорослих і всіх тих, з ким спілкується дитина.

Чималий внесок у розвитку вітчизняної педагогіки зробив письменник Михайло Коцюбинський (1864 – 1913), який упродовж 11 років працював учителем на Вінниччині. Твори Михайла Коцюбинського для дітей сповнені глибокого соціального змісту і мають виховне значення. Тематика їх різноманітна: невтішні наслідки неправильного сімейного виховання

(«Подарунок на іменини»), сила і значення розумової поведінки людей («Дві кізочки», «Івасик і Тарасик»), любов дітей до праці («Десять робітників»), негативний вплив на дітей поганого оточення («Маленький грішник» та ін.

На початку ХХ ст. російська і українська педагогіки розвивалася під впливом праць анатома та фізіолога, лікаря, основоположника системи фізичного виховання Петра Лесгафта (1837 – 1909). Педагогічні проблеми він розглянув у працях «Керівництво з фізичної освіти дітей шкільного віку», «Про ігри та фізичне виховання в школах», «Сімейне виховання в школах», «Сімейне виховання дітей і його значення» та ін.

Запропонована у праці «Сімейне виховання дитини і його значення» теорія сімейного виховання пройнята великою любов'ю до дітей, які, за його словами, не народжуються ні добрими, ні злими, ні поетами, ні музикантами, а стають такими завдяки вихованню. «Зіпсованість» дитини здебільшого є наслідком не вродженої розумової чи моральної тупості, а педагогічних помилок вихователів.

Відомий педагог і психолог Павло Блонський (1884 – 1941) обстоював самостійність педагогіки як науки. Визнаючи місце виховання в розвитку особистості, дійшов висновку, що спадковість – один із чинників розвитку людини, але вирішальна роль належить вихованню. Ідеалом виховання має стати людина, у якій поєднувалися б знання про природу, суспільство, здоров'я, уміння пізнавати і перетворювати дійсність, моральна чистота, багатство естетичних почуттів.

Цінним внеском Павла Блонського у педагогіку є розроблення питань статевого розвитку і статевого виховання дітей та підлітків, наукова інтерпретація таких питань, як сексуальні переживання хлопців і дівчат різного віку, їх вплив на статеве життя в зрілому віці, психології кохання, першого кохання та ін.

Станіслав Шацький (1878 – 1934) – автор праць «Мої педагогічні шляхи», «Бадьоре життя», «Піднесення якості уроку», «Про ліквідацію друкорічництва».

На думку С. Шацького, у вихованні молодого покоління особливе місце має належати праці, яка виконує соціально-виховну роль. Праця школярів є засобом, що дає змогу дитині

відучити себе учасником загальної праці. Вона має бути різноманітною, пов'язаною з працею дорослих, продуктивною; потрібно змінювати види праці, вона має бути систематичною і посиленою, раціонально організованою, емоційно забарвленою, сприяти усвідомленню значущості своїх зусиль.

Учений вважає, що молоде покоління виховує не лише школа, а й навколишнє середовище. Тому необхідно вивчати його потенційні виховні можливості й розумно їх використовувати.

У часи Центральної Ради (з 10 червня 1917 р. до 30 квітня 1918 р.), яка утворила Генеральний секретаріат освіти, проводили інтенсивну роботу з українізації школи, що полягала в організації навчання українською мовою, запровадженні українознавчих предметів, підготовці навчальних посібників та підручників українською мовою, відкритті нових українських шкіл та реорганізації російських в українські, підготовці вчителів-українців тощо. Українська школа ґрунтувалася на принципах єдності та наступності всіх шкіл, праві всіх на безплатну освіту, обов'язковості та світськості освіти.

Від 30 квітня 1918 р. до ліквідації Гетьманату 15 грудня 1918 р. замість принципу децентралізації запроваджено централізоване управління освітою, знизилася активність щодо українізації школи. У цей час створено Академію наук, а першим її президентом обрано Володимира Вернадського (1863 – 1945).

Чималий педагогічний досвід спонукав до роздумів про становище освіти в Україні письменника Степана Васильченка (справжнє прізвище – Панасенко) (1879 – 1932). Він вважав, що у вихованні дітей велике значення мають правила і звички.

Один із творців української освітньо-виховної системи Григорій Ващенко (1878 – 1967). На його думку, виховний ідеал має ґрунтуватися на християнській моралі та українській духовності. Християнський виховний ідеал – образ ідеальної людини, на який має орієнтуватися педагог, враховуючи молоде покоління.

У 20-ті роки ХХ ст. у Радянській Україні внесено суттєві зміни в систему виховання та навчання молоді. В основі укра-

їнської виховної системи цього періоду – соціальне виховання, яке передбачало посилення суспільного впливу на життя молоді. Завдання вищого навчального закладу цього періоду формували як виховання громадян із комуністичним світоглядом на життя.

Від 1922 року в Україні поступово починається процес виховання і навчання молоді рідною мовою. Відомими представниками української педагогічної думки цього часу були А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський, Г. Г. Ващенко та інші. Кожен з них жив у різних соціально-політичних умовах і кожен зробив вагомий внесок у розвиток теорії виховання.

Основою їхніх педагогічних систем є народність та загальнолюдські цінності. Педагогічні погляди Г. Г. Ващенко та В. О. Сухомлинського – те коріння, з якого живиться сучасна українська національна освіта.

Григорій Ващенко (1878 – 1967) – один із засновників української освітньо-виховної системи. До системи національного виховання він вводив родинне виховання як її органічну підсистему здебільшого з позиції етнопедагогіки та етнопсихології. Учений віддав своє життя створенню української національної педагогіки. Він сформував образ виховного ідеалу, розробив шляхи і мету національного виховання, прагнув, щоб Україна мала своїх свідомих патріотів. Виховний ідеал української людини Г. Ващенко будує на двох принципах: християнської моралі й української духовності.

Відчутно збагатив світову педагогіку, передусім теорію виховання Антон Макаренко (1888 – 1939). Серед моральних якостей, які необхідно сформувати у школярів, А. С. Макаренко особливо важливим вважав виховання свідомої дисципліни, розглядаючи її в тісному зв'язку з вихованням волі, мужності й характеру. Він розробив також методику дисциплінування: пояснення, переконання, громадська думка, авторитет старших, особистий приклад педагогів і батьків, добрі традиції, чіткий режим і розпорядок, різні форми заохочення і покарання (але в жодному разі не фізичні).

Великого значення А. С. Макаренко надавав естетичному вихованню, вважаючи, що прагнення до прекрасного закладено в людині від природи. Засобами естетичного вихо-

вання вважав красу природи, пісні, музику, образотворче мистецтво, художню літературу, кіно, театр, чистоту й охайність у всьому, розкішну шкільну садибу, приємне навколишнє оточення, естетичне оформлення власних кімнат, гарний одяг, взаємини в колективі тощо.

У своїх творах («Педагогічна поема», «Прапори на баштах») А. С. Макаренко яскраво демонстрував значення фізичного виховання у всебічному розвитку особистості. Він вважав, що головним інструментом виховання є колектив. Об'єктом виховання має бути цілий колектив, на який потрібно спрямовувати організований педагогічний вплив. На його думку, у центрі уваги має бути організація нових перспектив для конкретної особистості, колективу, суспільства загалом.

Центральною ланкою у його педагогічній системі є особистість. Він вважав, що успішне формування особистості молоді людини передбачає створення таких умов, використання такої виховної технології, коли вихованці водночас стають і вихователями. Виховний процес має орієнтуватися не на негативні, а на позитивні риси особистості.

Засновник гуманістичної, новаторської педагогіки, директор Павлівської середньої школи Василь Сухомлинський (1918 – 1970) – відомий автор педагогічних праць «Серце віддаю дітям», «Народження громадянина». Головною метою, якої має прагнути виховання, за Сухомлинським, є всебічний розвиток особистості. Цього можна досягнути, залучаючи вихованця до різних видів діяльності, постійно і систематично формуючи пізнавальні здібності.

Василь Сухомлинський – найвідоміший педагог-гуманіст, органічно поєднав у своїй діяльності теорію і практику розвивального навчання і виховання. В основі педагогічної системи діяльності педагога, на думку вченого, такі принципи:

- людина є найвищою цінністю і визначає весь сенс і спрямованість виховання;
- вплив вихователя на колектив і особистість вихованця залежить від гармонійної єдності моральної культури, духовного багатства, багатогранності інтересів вихователя;

- вихователя і вихованця об'єднує спільність духовних інтересів, спільність багатогранної діяльності;
- ефективність впливу особистості вихователя зумовлена тим, наскільки він усвідомлює дитинство як особливий віковий період в онтогенезі людської психіки;
- вихованець має стати першим помічником педагога у здійсненні спільного виховного процесу.

Найсуттєвішим і найміцнішим наріжним каменем педагогічної системи В. О. Сухомлинського є виховання в кожного вихованця поваги до самого себе.

Важливим напрямом усебічного розвитку особистості, який необхідно враховувати під час її проектування, є розумове виховання, яке, за переконаннями В. О. Сухомлинського, потрібне людині не тільки для праці, а й для повноцінного духовного життя.

Одним із стержневих аспектів педагогічної спадщини педагога є гуманізм. Виховання гуманізму й людяності має стати одним із завдань діяльності школи і вчителя. Вони мають виявлятися в таких якостях і рисах особистості, як талант доброти, потреба в служінні людям – радість самовіддачі. Особливе місце має посісти почуття любові до матері і лицарське ставлення до жінки, бо той, хто вміє любити матір, любить і батьківщину, і людство.

Передові педагогічні ідеї пропагувала письменниця Леся Українка (1871 – 1913), яка у своїх творах критикувала систему народної освіти в царській Росії.

Цілком присвятив себе освітній справі Тимофій Лубенець (1855 – 1936). Характерними ознаками народної школи вважав принцип народності в освіті й вихованні, знання природних багатств Батьківщини і свого краю, зв'язок навчання з життям та ін.

Виховання молоді в сучасних умовах не може бути успішним без урахування історії розвитку його педагогічних систем, без пошани до найкращих національних традицій українського народу.

Необхідною умовою розвитку українського виховання є осмислення, реконструкція історико-педагогічного процесу,

пізнання його закономірностей. У нинішніх умовах виникає необхідність розгляду історії педагогіки у широкому соціальному і антропологічному контекстах, привернення уваги до історичних коренів багатоаспектних процесів, які відбуваються в сучасному освітньому просторі України.

З огляду на це, Академія педагогічних наук України в «Основних напрямках досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні» передбачає дослідження таких актуальних проблем: методологічні і загальнотеоретичні проблеми історико-педагогічних досліджень; проблеми періодизації розвитку історико-педагогічної науки в Україні; розвиток національної педагогіки; культурно-антропологічна історія освіти; історія релігійної освіти і виховання; українська народна педагогіка в її історичному розвитку; історія розвитку освіти в Україні як соціально-культурного феномену в різні історичні періоди; персоналія в історико-педагогічній дискусії; національні і загальнолюдські цінності в історії української і світової педагогічної думки, освітньо-виховні ідеали і цінності в історико-педагогічному процесі, розвиток освітніх і виховних систем у зарубіжжі; історико-порівняльний аналіз.

Проведені дослідження дадуть змогу синтезовано відобразити еволюцію української педагогічної думки від найдавніших часів до сучасності, стануть основою для створення сучасних виховних систем, зокрема в середовищі вищої школи.

Контрольні запитання та завдання:

Розкрийте сутність перших виховних систем.

Які особливості виховання часів Середньовіччя?

Що було характерним для розвитку виховання у європейських країнах XVII – XVIII ст.?

У чому особливості розвитку виховних систем в Україні у XIX – XX ст.?

Охарактеризуйте особливості виховання часів Київської Русі.

Розкрийте значення братських шкіл у розвитку педагогіки та виховання в Україні.

У чому сутність козацького виховання?

Проаналізуйте основні засади педагогічної системи К. Д. Ушинського.

Назвіть видатні постаті в історії української педагогіки XIX – початку XX ст.

Які особливості розвитку педагогіки на сучасному етапі?

4.2. Суть, зміст і завдання процесу виховання у вищому навчальному закладі

Виховання – процес цілеспрямованого систематично-го формування особистості, зумовленого законами суспільно-го розвитку, дією об'єктивних і суб'єктивних чинників.

У вихованні особистості беруть участь сім'я, родина, навчально-виховні заклади, на нього впливають мікро і макросередовище, соціально-політична та економічна ситуація в країні, засоби масової інформації, громадські організації та ін. Усе це робить процес виховання, з одного боку, більш керованим, оскільки існує чимало ефективних способів і засобів впливу на особистість, а з іншого – ускладнює управління ним, тому що важко інтегрувати всі фактори впливу, застерегти особистість від негативних впливів.

Різноманітність виховних факторів впливу на особистість зумовлена «варіативністю наукових визначень самого поняття «виховання». Крім того, у процесі розвитку педагогічної науки виховання зазнало істотних змін. Спочатку феномени виховання досліджували насамперед з позиції соціальної функції, іноді навіть ототожнювали із соціалізацією, що неправомірно.

Поняття виховання, як базову категорію педагогіки, нині вживають у широкому і вузькому соціальному значенні слова, а також у широкому і вузькому педагогічному розумінні.

У широкому соціальному значенні виховання – передавання соціального досвіду, накопиченого людством упродовж усієї історії, від старших поколінь молодшим.

У вузькому соціальному значенні виховання – спрямований вплив на людину суспільних інститутів з метою передати їй певні знання, сформувати необхідні навички і вміння, гідну поведінку, наукові переконання, суспільні цінності, мо-

ральні та політичні орієнтири, життєві настанови і перспективи.

У широкому педагогічному значенні виховання – цілеспрямований, організований і систематичний вплив вихователів, організованого соціального педагогічного середовища з метою сформуванню всебічно розвиненої особистості. Поняття «виховання» в такому разі охоплює весь навчально-виховний процес.

У вузькому педагогічному значенні виховання – процес, спрямований на розв'язання конкретних виховних завдань щодо формування, розвитку і професійної підготовки особистості.

Теорія виховання як розділ педагогічної науки має свій об'єкт і предмет.

Об'єкт виховання – процес формування особистості разом з її ставленням до суспільства, себе й інших людей, до праці. Деякі стосунки відповідають структурі психічних якостей особистості й охоплюють сферу її потреб, знань, почуттів, вольових дій і вчинків.

Предмет виховання – специфічні для виховання проблеми та явища: закономірності й принципи, зміст, технології, методи, прийоми та форми, спрямовані на реалізацію мети й завдань виховання.

Виховувати – означає створювати системи таких стосунків між людьми, що стимулюють певне ставлення особистості до себе й інших, до суспільства, до праці. Виховання, як розвиток і навчання, – безперервний процес.

Психологічна сутність виховання – у переведенні особистості з одного стану в інший, інтеріоризації зовнішнього щодо неї досвіду, знань, цінностей, норм, правил у внутрішній психологічний план, у її переконання, установки, поведінку. Наслідки виховання, а саме поведінка особистості, залежать від того, наскільки системно в процесі виховання поєднано емоційно-чуттєву та вольову сфери психіки, поведінку особистості.

Процес формування, розвитку особистості, який містить цілеспрямований зовнішній вплив, самовиховання особистості, за визначенням І. П. Підласого, характеризують як **процес**

виховання. Його не можна вважати стихійним, хаотичним явищем. Він підпорядкований певним діалектичним закономірностям і має свою структуру. Схематично її можна подати так (рис. 5.1).

Зазначені компоненти діють не лінійно, а перебувають у діалектичному взаємозв'язку.

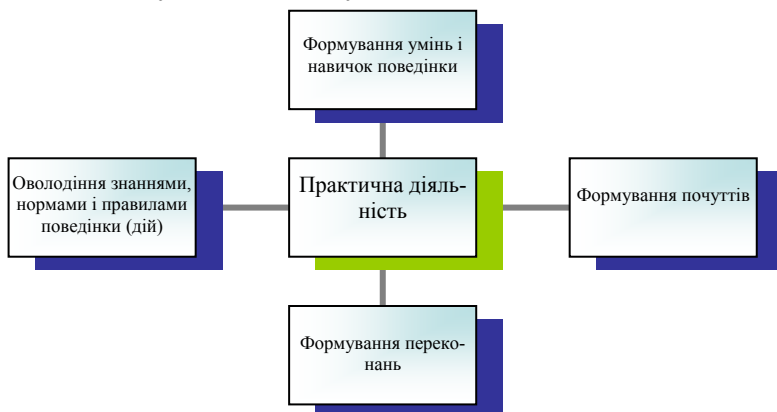


Рис.5.1. Структура процесу виховання.

По-перше, практична діяльність особистості є, з одного боку, спонукальним чинником до вияву зусиль на оволодіння нормами поведінки (дій), навичками і вміннями, а з іншого – через практичну діяльність можна перевірити рівень володіння вміннями поводити себе в конкретній ситуації.

На певному етапі виховання життєві обставини потребують від людини володіти відповідними нормами поведінки. Колишні учні, а сьогодні студенти перших курсів розпочинають свою життєдіяльність у новій для них ситуації (незнайома раніше форма навчання, нове оточення, система взаємостосунків та ін.). За допомогою педагогів, куратора своєї навчальної групи вони мають своєчасно і безболісно пройти адаптаційний період, засвоїти новий стиль життя та нормативні правила, які потрібно виконувати. З цього починається виховна робота на початку кожного етапу.

В основі процесу – система стосунків, які завжди мають суб'єктивно-об'єктивний характер. Наявність їх – результат поведінки вихователя та вихованця в певній педагогічній си-

туації. Деякі вчені розглядають процес виховання як проходження основних педагогічних ситуацій.

Педагогічна ситуація – спосіб взаємопов'язаної діяльності вихователя та вихованця, змістом якої є обмін інформацією, пізнання особистості, надання допомоги, вирішення конфлікту тощо. Як наслідок, виникають нові потреби, мотиви поведінки, зміни ставлення до різних об'єктів свого життя.

Послідовність, єдність і наступність процесу виховання пов'язана з психологічною структурою особистості. Складовими процесу виховання є категорії самовиховання і перевиховання, які одночасно відображають і специфіку виховання, і становлять понятійно-категоріальний апарат педагогіки.

Самовиховання – «вищий етап виховного процесу, систематична й свідома індивідуальна діяльність людини, спрямована на вироблення в собі бажаних фізичних, розумових, моральних, естетичних якостей, позитивних рис волі й характеру, усунення негативних звичок». Провідним компонентом змісту самовиховання є формування вольових і моральних якостей.

Потреба у самовихованні – вища форма розвитку особистості.

Перевиховання – «виправлення відхилень, вад, негативних наслідків, допущених у вихованні особистості». Перевиховання спрямовано на перебудову неправильних (хибних) поглядів, суджень, переконань, перетворення негативних способів поведінки у суспільно визнані норми. Провідним механізмом перевиховання є залучення особистості до суспільно-корисної діяльності, в процесі якої відбувається переоцінка цінностей, зміна поведінки.

Виховання як педагогічна категорія та процес має свої **особливості**:

- двоаспектний характер;
- безперервність та довготривалість;
- взаємозв'язок, взаємодоповнюваність процесів виховання, самовиховання і перевиховання;
- багатofакторність різноманітних виховних впливів (батьки, друзі, навколишнє середовище, засоби масової інформації тощо);

- латентний (прихований) характер результатів виховання;
- концентризм формування якостей особистості з урахуванням індивідуальних, психічних і вікових можливостей;
- різноманітність форм, методів і прийомів виховання;
- специфіка й труднощі оцінювання поведінки та якостей особистості у зв'язку з неточністю методів діагностики виховання.
- багатогранність завдань і різноманітність змісту;
- залежить від специфіки професійних завдань і необхідність формування громадянина – патріота України;
- самокерованість.

Виховання – цілеспрямований процес формування особистості; він має свою внутрішню логіку і його можна визначити у вигляді функцій, які послідовно реалізують.

Мета виховання – те, до чого прагне виховання. Метою виховання в педагогіці традиційно вважають остаточний результат формування особистості.

Водночас, таке означення досить умовне, бо «остаточного» результату формування особистості не існує. Людина формується впродовж усього життя залежно від об'єктивних та суб'єктивних умов її онтогенезу. Але, оскільки педагогічні системи (дошкільна, шкільна і позашкільна) мають хронологічні межі, які дають змогу фіксувати рівні і якості сформованості особистості, можна говорити й про відносно завершені результати освіченості й вихованості на певних етапах.

Визначення мети виховання молодого покоління – прерогатива держави, яка за широкої участі науки і громадськості формує її як головний компонент своєї педагогічної політики. Держава зобов'язана конституювати, узаконити забезпечення економічних, правових і організаційних умов досягнення декларованих виховних завдань.

Меті виховання підпорядковано все: зміст, організація, форми і методи. Тому проблема мети виховання є важливою в педагогіці.

Виокремлюють загальну та індивідуальну мету виховання.

Загальна мета виявляє якості, які потрібно сформовані у всіх людей, а індивідуальна – те, що стосується виховання окремої людини. Прогресивна педагогіка передбачає єдність загальної та індивідуальної мети.

Мета виявляє загальну цілеспрямованість виховання. На практиці її реалізують через систему конкретних завдань. Мета та завдання співвідносяться як ціле і частина, система і її компоненти. Тому є й таке означення: мета виховання – система виховних завдань.

До основних **функцій виховання** належать:

організаційно-мотиваційна – формування мотивації розвитку особистості, її вдосконалення і самовдосконалення, організація діяльності, спілкування та творче залучення всіх вихованців до виховного процесу;

діагностична – виявлення реального рівня розвитку людини, факторів впливу на особистість;

прогностично-проективна – планування бажаного результату та умов його досягнення, розроблення плану та програми досягнення виховної мети;

формуючо-розвивальна – формування та постійне вдосконалення у людини соціально-ціннісних якостей, забезпечення гармонійного розвитку особистості та максимальної реалізації її творчого потенціалу;

інформаційно-комунікативна – цілеспрямований психолого-педагогічний та інформаційний вплив на свідомість, інтелектуальну, духовно-перцептивну, вольову і мотиваційну сфери особистості, формування високої культури спілкування, правил загального етикету і поведінки, розвиток соціально-значущих цінностей;

контрольно-оцінювальна – виявлення й оцінка результатів виховання, ефективності системи виховної роботи та внесення відповідних коректив і змін.

Структуру виховного процесу розкривають через єдність мети, змісту і способів досягнення результату. Провідні компоненти цієї структури – мета і завдання сучасного виховання, які надають йому цілеспрямованого, систематичного, послідовного характеру.

Система актуальних виховних завдань розкривається через конкретні характеристики основних **напрямів виховання**.

Національне виховання – історично зумовлена і створена в народі сукупність ідеалів, поглядів, переконань, традицій, звичаїв та інших форм соціальної поведінки, спрямованих на організацію життєдіяльності молодого покоління, у процесі якої засвоюють духовну і матеріальну культуру нації, формується національна свідомість і досягають духовної єдності поколінь.

Завдання національного виховання:

- формувати національну самосвідомість, любов до рідної землі, родини, свого народу, бажання працювати задля розквіту держави, готовності її захищати;
- виховувати повагу до Конституції, законодавства України, державної символіки формування правової культури;
- забезпечувати єдність поколінь, виховувати повагу до батьків, рідного народу;
- формувати високу мовну культуру, оволодіння українською мовою;
- виховувати духовну культуру особистості та створювати умови для вільного формування її світоглядних позицій;
- утверджувати принципи загальнолюдської моралі: правди, справедливості, патріотизму, доброти, толерантності та ін.;
- культивувати найкращі риси української ментальності – працелюбність, індивідуальна свобода, глибокий зв'язок із природою, гостинність тощо;
- виховувати шанобливе ставлення до рідної мови, культури, традицій;

- забезпечувати повноцінний розвиток молоді, охорону й зміцнення її фізичного, психічного та духовного здоров'я;
- формувати соціальну активність особистості через залучення вихованців у процес державотворення, реформування суспільних відносин;
- розвивати індивідуальні здібності й таланти молоді, забезпечення умов для соціалізації, формування наукового світогляду;
- формувати високу етику міжнаціональних стосунків тощо.

Розумове виховання – цілеспрямоване й систематичне управління розвитком розуму і пізнавальних здібностей через пробудження зацікавлення та інтелектуальної діяльності, озброєння знаннями, методами їх набуття і використання на практиці, розвиток культури розумової праці.

Розумове виховання орієнтоване на розвиток інтелектуальних здібностей людини, зацікавлення пізнанням навколишнього світу й себе.

Завдання розумового виховання:

- розвиток пізнавального інтересу, творчої активності, культури мислення, раціональної організації навчальної праці;
- формування культури навчальної й інтелектуальної праці;
- стимулювання інтересу до роботи з книгою й новими інформаційними технологіями;
- засвоєння системи знань (фактів, понять, термінів, законів, закономірностей, правил, алгоритмів діяльності тощо);
- формування потреби в постійному розвитку й саморозвитку;
- вироблення вміння самостійно здобувати знання;
- готовність до застосування знань і вмінь у практичній діяльності.

Завдання розумового виховання розв'язують засобами навчання й виховання, спеціальними психологічними тренінгами і вправами, бесідами про вчених, державних діячів різних країн, вікторинами й олімпіадами, залученням до процесу творчого пошуку, дослідження й експерименту.

Моральне виховання – виховна діяльність вищого навчального закладу, спрямована на формування у студентів стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок і звичок поведінки на основі ідеалів, норм і принципів моралі, участі у практичній діяльності. У письмовій традиції людства основні постулати моральної поведінки людини представлено в Біблії та Корані.

Завдання морального виховання:

- формування у вихованців розуміння норм загально-людської та народної моралі;
- розвиток моральних почуттів: порядності, тактовності, чесності, доброти, милосердя тощо;
- виховання почуття власної гідності: честі, свободи, рівності, самодисципліни, працелюбності;
- накопичення морального досвіду й знань про правила суспільної поведінки (у родині, на вулиці, у школі й інших громадських місцях);
- формування культури статевих і сімейних відносин, формування готовності укласти шлюб і виконувати сімейні обов'язки.

Естетичне виховання – цілеспрямоване формування естетичних смаків та ідеалів особистості, розвиток її здібностей естетичного сприймання явищ дійсності і предметів мистецтва, а також до самостійної творчості в галузі мистецтва.

Завдання естетичного виховання:

формування системи знань про світову культуру й мистецтво;

розвиток естетичних потреб і почуттів;

оволодіння основами народного мистецтва, усної народної творчості, музики, побуту тощо;

готовність будувати власне життя за законами краси.

Фізичне виховання – цілеспрямоване й систематичне управління формуванням фізичного і психічного здоров'я особистості.

Завдання фізичного виховання:

- формування позитивного ставлення до здорового способу життя;
- виховання відповідального ставлення до зміцнення свого здоров'я;
- формування навичок дотримуватися санітарно-гігієнічних норм, режиму дня та харчування;
- фізичне, духовне і психічне загартування.

Трудове виховання – цілеспрямований процес формування творчої, працелюбної особистості, цивілізованого господаря своєї Батьківщини і під впливом соціального середовища, і в процесі трудового навчання, спрямованого на вироблення відповідних навичок та вмінь професійної майстерності, готовності до життєдіяльності в умовах ринкових відносин, гордості за свою професію.

Завдання трудового виховання:

- вироблення свідомого ставлення до праці як вищої цінності людини й суспільства;
- розвиток потреби у творчій праці;
- виховання діловитості, підприємливості;
- формування готовності до праці в умовах ринкової економіки.

Екологічне виховання – педагогічна діяльність, спрямована на формування у студентів екологічної культури.

Завдання екологічного виховання:

- формувати в особистості розуміння залежності людини від природи, необхідності жити в гармонії з нею;
- формувати підвалин глобального екологічного мислення;
- виховувати почуття відповідальності за природу як національне багатство, основу життя на землі;

- формувати активну позицію щодо впровадження норм екологічної культури.

Економічне виховання спрямоване на вироблення у студентів економічного мислення, бережливого ставлення до індивідуальної, колективної і суспільної власності, умінь застосовувати здобуті економічні знання у повсякденному житті та діяльності.

Завдання економічного виховання:

- формування системи економічних знань, певних навичок і вмінь;
- формування нового економічного мислення, здатність адаптуватися в ринкових умовах;
- раціональна організація праці та часу;
- бережливе ставлення до продуктів людської праці;
- розвиток особистісних якостей: ініціативи, організованості, самостійності, підприємливості.

Правове виховання – виховна діяльність вищого навчального закладу, правоохоронних органів, спрямована на формування у студентів правової свідомості та навичок і звичок правомірної поведінки.

Завдання правового виховання:

- виховання поваги до Конституції, законів України, державних символів (герба, прапора, гімну);
- формування глибокого усвідомлення взаємозв'язку між ідеями свободи, правами людини та її громадською відповідальністю;
- прищеплення поваги до прав і свобод людини й громадянина;
- негативне ставлення та протидія випадкам порушення законів.

Антинаркогенне виховання студентів – педагогічна діяльність, спрямована на формування у студентства несприйнятливості до наркогенних речовин (тютюну, алкоголю, наркотиків), подолання звичок до вживання цих речовин у тих молодих людей, яким вони притаманні.

Завдання антинаркогенного виховання:

- озброєння молоді знаннями про згубний вплив вживання тютюну, алкоголю, наркотиків на організм людини та її діяльність;
- формування у студентів психологічних гальм, які б утримували їх від вживання шкідливих речовин;
- прищеплення непримиренності до їх вживання ровесниками;
- своєчасне виявлення студентів, які вживають ці речовини, проведення з ними відповідної виховної роботи.

Види виховання. Їх класифікують за принципом змістового різноманіття виховних цілей і способів їх досягнення.

За інституційною ознакою виокремлюють сімейне, шкільне, позашкільне і конфесійне (релігійне), а також виховання за місцем проживання (общинне), виховання в дитячих, юнацьких організаціях і в спеціалізованих освітніх установах (дитячих будинках, школах-інтернатах).

Сімейне виховання – організація життєдіяльності дитини в умовах родини. Саме родина впродовж перших шести-семи років життя дитини формує основи майбутньої особистості. Сімейне виховання продуктивне, якщо воно відбувається в атмосфері любові, розуміння і поваги. Значну роль також відіграє професійна самореалізація й матеріальний добробут батьків, які створюють умови для нормального розвитку дитини. Наприклад, «силові відносини» поширюються там, де наявні розбіжності й сварки між товаришами, сусідами, дружиною чи чоловіком, батьками й дітьми, де вживають алкоголь і наркотики.

Шкільне виховання – організація навчальної діяльності й життя дітей в умовах школи, а також позанавчальна виховна робота, до якої належить підтримання шкільних традицій і свят, організація самоуправління. У таких умовах важливе значення має особистість учителя і позитивний характер спілкування з учнями, освітньо-виховна й психологічна атмосфера занять і відпочинку.

Позашкільне виховання передбачає, щоб зазначені вище завдання розв'язували позашкільні освітньо-виховні

установи, організації. До них належать центри розвитку, будинки творчості дітей, кімнати школяра при відділеннях міліції (куди поміщають підлітків, які порушили суспільний порядок чи переступили закон), спілки «зелених» (юних натуралістів та екологів).

Конфесійне виховання реалізують за допомогою релігійних традицій та обрядів, залучення до системи релігійних цінностей і конфесійної культури, звернених до «серця», до віри в божественне походження людини. Оскільки вірні становлять приблизно 90% людства, роль релігійного чи церковного виховання дуже значна.

Виховання за місцем проживання – організація суспільно корисної діяльності людей за місцем проживання. Це спільна з дорослими діяльність (садіння дерев, прибирання території, надання шефської допомоги самотнім старим та інвалідам), а також гурткова робота, спортивні змагання і свята, які організують батьки й педагоги.

На думку польського вченого С. Гінецинського, виховний процес загалом і в межах окремого напрямку можна спостерігати чи організувати на декількох рівнях.

Перший, так званий, *соціетарний рівень*, дає уявлення про виховання як постійну функцію суспільства на будь-якій стадії його розвитку в контексті загальної значущості культури, а саме такого аспекту життя соціуму, який пов'язаний із трансляцією культури в усіх її формах і виявах. В Україні виховні цілі цього рівня визначено в законі «Про освіту», у Конституції України, у Міжнародній конвенції про права людини та інших державно-політичних документах, у яких виявлено освітньо-виховну політику нашої країни і всього міжнародного співтовариства.

Другий, *інституційний рівень* передбачає реалізацію виховних цілей і завдань в умовах конкретних соціальних інститутів. Тобто організацій і установ, що їх спеціально створюють для цього, наприклад, дитячі будинки і школи-інтернати, дитячі садки, школи й ВНЗ, будинки творчості й центри розвитку.

Третій, *соціально-психологічний рівень* зумовлює виховання в умовах окремих соціальних груп, асоціацій, корпо-

рацій, колективів. Наприклад, колектив підприємства впливає на своїх співробітників, асоціація бізнесменів – на своїх колег, асоціація матерів загиблих воїнів, виступаючи проти війни, – на державні органи, асоціація педагогів – на розвиток творчого потенціалу педагогів.

Четвертий, *міжособистісний рівень* визначає специфіку виховання як практику взаємодії між вихователем і вихованцями, з урахуванням індивідуально-психологічних та особистісних особливостей вихованців. Приклади такої практики: батьківське виховання, праця соціального психолога і педагога в роботі з дітьми, вищі навчальні заклади мають здійснювати підготовку інтелектуального генофонду нації, виховання духовної еліти, примножувати культурний потенціал, який забезпечить високу ефективність діяльності майбутніх спеціалістів.

П'ятий, *інтраперсональний рівень*, власне кажучи, є процесом самовиховання, що його людина здійснює як виховний вплив на саму себе в різних життєвих обставинах, наприклад, у ситуаціях вибору й конфлікту, у процесі виконання навчальних завдань, у період складання іспитів чи під час спортивного змагання.

У процесі теоретичного обґрунтування і пояснення природи виховання виокремлюють три основні парадигми, які репрезентують ставлення до соціальних і біологічних детермінант.

Парадигма соціального виховання (П. Бурд'є, Ж. Крапля, Л. Кро, Ж. Фурастьє) орієнтується на пріоритет соціуму у вихованні людини. Її прихильники пропонують корегувати спадковість за допомогою формування відповідного соціокультурного світу вихованця.

Прихильники другої, біопсихологічної парадигми (Р. Галь, А. Медичі, Г. Міаларе, К. Роджерс, А. Фабр) визнають важливість взаємодії людини із соціокультурним світом і одночасно обстоюють незалежність індивіда від впливів останнього.

Третя парадигма акцентує увагу на діалектичній взаємозалежності соціальної й біологічної, психологічної та спад-

коємної складових у процесі виховання (А. Макаренко, В. Сухомлинський).

Вищі навчальні заклади мають готувати свідому національну інтелігенцію, сприяти оновленню і збагаченню інтелектуального генофонду нації, вихованню її духовної еліти, примножувати культурний потенціал, який забезпечить високу ефективність діяльності майбутніх спеціалістів.

Цієї мети можна досягнути через:

- виховання майбутніх фахівців авторитетними, високоосвіченими людьми, носіями високої загальної, світоглядної, політичної, професійної, правової, інтелектуальної, соціально-психологічної, емоційної, естетичної, фізичної та екологічної культури;
- створення необхідних умов для вільного розвитку особистості студента, його мислення і загальної культури, через залучення до різноманітних видів творчої діяльності (науково-дослідницької, технічної, культурно-просвітницької, правоохоронної та ін.);
- збагачення естетичного досвіду студентів шляхом участі їх у відродженні забутих та створенні нових національно-культурних традицій регіону, міста, вищого навчального закладу;
- формування «Я – концепції» людини-творця на основі самоосвіти, саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення, моральної досконалості;
- пропаганду здорового способу життя, запобігання вживанню студентами алкоголю, наркотичних речовин, викорінення шкідливих звичок, зокрема тютюнокуріння.

Отже, виховання студентів – процес творчий, зорієнтований на проблеми, пов'язані зі специфікою вищого навчального закладу, на особливості регіону. В ідеальній перспективі вищі навчальні заклади освіти мають стати школою саморозвитку, самоуправління, самодисципліни, свідомої відповідальності, співробітництва й творчості викладача й студента.

Контрольні запитання та завдання:

Опишіть чотири значення категорії виховання.

Хто і що є об'єктом і предметом виховання?

Назвіть основні функції виховання.

Подайте схематично структуру процесу виховання.

Охарактеризуйте основні види виховання.

Розкрийте сутність поняття «національне виховання».

Назвіть основні напрями виховання та його завдання.

Назвіть основні парадигми природи виховання.

Розкрийте основні умови високої ефективності підготовки майбутніх спеціалістів.

Які рівні виховання виокремлює науковець С. Гінецинський і як вони виявляються?

4.3. Студент і студентська група як об'єкти педагогічного процесу

До моменту вступу до вищого навчального закладу більшість юнаків та дівчат досягає фізичної зрілості. Організм молоді людини має вже високу працездатність, високий рівень функціональної активності та витривалості. До 18 — 20 років завершується формування вегетативних функцій. У цей період юнаки і юнки найбільш пластичні, відбувається зміна у формуванні складних психомоторних та інших навичок. Динаміка збудження і гальмування зростає. Оптимального рівня розвитку досягають зір, слух, моторні реакції. Цей вік – найсприятливіший для формування багатьох психічних функцій і розвитку інтелектуальних можливостей людини.

Саме в студентські роки формуються характер, світогляд молодих людей. Тому важливо, як зазначив педагог К. Д. Ушинський, щоб матеріал, який у цей період вливається в душу молоді людини, був якісний.

Процес розвитку особистості проходить низку послідовних стадій, кожній з яких притаманні свої риси, структура психічної діяльності, особливості зв'язків психічних процесів та якостей особистості, її взаємин із довкіллям. Наступна стадія, яку готує попередня, переходить у нову, вищу, з характер-

ними для неї особливостями мотиваційного, операційного та змістового аспектів психічної діяльності у їх взаємозв'язку.

У розвитку нервової системи виникають нові структури. У зв'язку з цим перебудовується діяльність раніше сформованих структур. У діяльності центральної нервової системи старшокласників завдяки постійній зміні в одному і тому ж порядку тих самих дій, засобів, вчинків виникають певні зв'язки умовних рефлексів, які необхідно змінювати, пристосовувати з переходом до вищого навчального закладу до нових умов, нових вимог. Пластичність нашої нервової системи забезпечує цей перехід, але перебудова відбувається в кожного студента по-різному – швидко або повільно, важче або легше, залежно від індивідуальних особливостей, підготовленості до цього переходу з боку школи, сім'ї, організацією нового для нього студентського життя та іншими факторами.

Перехід від старшого шкільного віку до студентського супроводжується суперечностями і переорієнтацією звичних життєвих уявлень. **Суперечності** мають соціально-психологічний характер: з одного боку, розквіт інтелектуальних, фізичних сил студента, а з іншого — обмеженість часу, економічних можливостей для задоволення потреб тощо. На відміну від школярів, інтереси студентів переходять у площину майбутньої професії.

Самостійність дій у студентському віці набуває практичного характеру. Це пов'язано з проживанням у гуртожитку, розподілом власного бюджету, раціональним використанням вільного часу. Навчання, побут, відпочинок студентів значною мірою залежать від середовища спілкування, тобто студентських колективів, їх організованість, ціннісні орієнтації, моральні норми, неформальні лідери помітно впливають на ефективність усієї системи виховної роботи у вищому навчальному закладі.

Молоді люди, вступивши до вищого навчального закладу, стикаються з багатьма **труднощами**:

- **дидактичними** (новизна у процесі навчання, нові форми і методи організації навчання, відсутність необхідних навичок самостійної роботи тощо);

- *соціально-психологічними* (зумовлені входженням індивіда у нове середовище (умови життя, оточення, норми поведінки, незвичний режим діяльності, неналагодженість стосунків у групі, на курсі, на факультеті, незнайоме місто); особливості самостійного життя, ведення власного бюджету і подолання можливих матеріальних труднощів тощо);
- *професійними* (невміння зорієнтуватися у професійній спрямованості процесу навчання; необхідність вчитися працювати з людьми; складність у формуванні організаторських вмінь і навичок тощо). Ці труднощі студенти долають упродовж місяців, поступово пристосовуються до нових умов і спрямовують свої сили на здобуття знань.

Подоланню означених труднощів сприяє спеціально організована робота вищого навчального закладу з **адаптації**, тобто активного і творчого пристосування студентів нового набору до умов вищої школи, у процесі якого формується колектив, особисті навички і вміння раціонально організувати розумову діяльність, а також покликання до обраної професії, вибудовується система професійної самоосвіти і самовиховання професійно значущих якостей особистості тощо.

В адаптації студента виокремлюють **три фази**:

- перша фаза – психічна реакція організму на нові умови вищого навчального закладу у студентів має різну тривалість, але переважно закінчується в середині першого семестру;
- друга фаза – передбачає перебудову пристосовницьких механізмів, динамічного стереотипу, психічних процесів і завершується приблизно до середини другого семестру;
- третя фаза – період усталеної адаптації, коли завершується формування динамічного стереотипу і пристосовницьких реакцій. У 70% студентів він завершується до кінця першого курсу.

Вищий навчальний заклад має докласти всіх зусиль для створення оптимальних умов для адаптації першокурсників.

Ідеться про кваліфіковану допомогу в організації й плануванні самостійної навчальної роботи; озброєння студентів першого курсу знаннями про інноваційну культуру навчальної праці, освоєння сучасних освітніх технологій; ознайомлення їх з особливостями методики самостійної роботи з кожної наукової дисципліни; активізація розумової діяльності студентів на заняттях; забезпечення розуміння змісту навчальних занять як умови логічного аналізу отриманої інформації; консультації (групові й індивідуальні) з інноваційної культури сучасної навчальної праці; формування потреби до самовдосконалення; забезпечення контактності викладачів і студентів.

Важливою рисою юнацького віку є прагнення до самостійності, що сприятливо впливає на організацію самоосвіти і самовиховання. Максималізм і категоричність в оцінюванні можуть спричинювати негативне ставлення до думок дорослих, несприйняття їхніх порад, а це, відповідно, призводить до конфліктів.

У старшому юнацькому віці формується морально-психологічний ідеал людини, який регулює навчання і поведінку.

Особам цього віку притаманне почуття любові, яке позначається на всьому їхньому житті й діяльності. Захопленість робить людину благороднішою, мрійливою, чуйною, спонукає до самовдосконалення. У цей період певна частина молоді створює сім'ї, що зумовлює появу різних побутових проблем. Однак розпорядок дня таких студентів стає організованішим і впорядкованішим.

Активізації пізнавальної діяльності студентів, їхньому вдосконаленню сприяє властивий старшому юнацькому віку оптимізм, який виявляється в почутті бадьорості і життєрадісному настрої, упевненості в собі, своїх можливостях, у переконаності в тому, що мрії здійсняться. Студенти є повноправними громадянами країни, можуть обирати і бути обраними в органи управління. Це активізує їхню участь у молодіжних організаціях, впливає на формування політичної свідомості, вироблення політичної культури, ставлення до релігії і стимулює до самовдосконалення.

У цьому віці важливе значення має формування **політичної культури**. За його рівнем студентів (майбутніх педагогів) поділяють на кілька груп (за І. П. Козубовською):

- студенти, які володіють певними політичними знаннями, але недостатніми для формування стійких переконань і успішної практичної суспільно корисної діяльності;
- студенти, які мають політичні знання, що не стали ще стійкими переконаннями;
- студенти, що мають певні політичні знання, переконання, але пасивні в суспільно корисній діяльності;
- активні у суспільно-політичній діяльності студенти з недостатніми політичними знаннями, помилковими поглядами і переконаннями, унаслідок чого їхня діяльність часто набуває антисоціальної спрямованості;
- студенти, які володіють глибокими суспільно-політичними знаннями, переконаннями й активні в політично-громадській діяльності (ця група найменш чисельна).

Організатори виховного процесу, знаючи, до якої з означених груп належать конкретні студенти, можуть диференціювати виховний вплив залежно від рівня політичної культури майбутніх педагогів, спонукаючи їх до формування певних політичних якостей.

Унаслідок набуття нового соціального статусу (студент вищого навчального закладу) формується почуття відповідальності за свою поведінку, навчання і громадську роботу. Вступивши до вищого навчального закладу, обравши шлях самостійного життя, молоді люди переймаються питаннями майбутнього. Надії переважно оптимістичні, але багато залежить від того, чи вдало обрано професію. Це значною мірою впливає на ставлення майбутніх фахівців до здобуття нових знань.

З огляду на ставлення до навчання виокремлюють три групи студентів:

- *серйозні студенти*, які прагнуть до всього нового, незалежно від галузі знань. Вони успішно вивчають усі передбачені навчальним планом предмети, відвідують різноманітні гуртки, виховні заходи, читають художню і науково-популярну літературу, переглядають телепередачі, відвідують музеї, театри, виставки тощо, а також беруть активну участь у громадському житті закладу і за його межами;
- *студенти, які захоплюються однією галуззю знань*, мають глибокі знання в цій галузі, багато читають, стежать за новинками, усвідомлюючи водночас, що необхідно знати й інші предмети, оволодівати професією, намагаються старанно вивчати всі дисципліни, передбачені навчальним планом;
- студенти, які, надавши перевагу певній навчальній дисципліні й маючи з неї глибокі і ґрунтовні знання, нехтують решту. Нерідко вони належать до *посередніх або навіть невстигаючих студентів*. Саме вони потребують спеціального виховного впливу щодо самоосвіти та самовиховання.

Залежно від ставлення до навчальних дисциплін студентів умовно поділяють на три групи (за О. Г. Солодуховою). Інтереси студентів *першої групи* мають пасивний споглядальний характер. Перехід на вищу стадію розвитку інтересів цих студентів гальмує рівень розвитку морально-вольових якостей особистості: почуття обов'язку і відповідальності, працелюбства, дисциплінованості.

Друга група студентів не є однорідною за своїм складом. Студенти першої підгрупи захоплюються не тільки теоретичною основою дисципліни, а й її практичною спрямованістю. Вони особливо уважні на лекціях, коли йдеться про застосування теорії та законів на практиці. Друга підгрупа студентів виявляє глибоку зацікавленість теорією навчальної дисципліни, проблемами цієї науки. Важливим елементом структури пізнавального інтересу студентів цієї групи є творче ставлення до предмета. У студентів першої підгрупи необхідно формувати інтерес до теорії предмета, а другої — до практики.

Третя група студентів виявляє однаковий інтерес до теорії і практики.

У процесі професійної підготовки майбутніх фахівців важливо враховувати їхні професійні плани, які засвідчують здатність до самовдосконалення. Показниками характеру і дієвості життєвої програми особистості є система зацікавлень, бажань і прагнень; комплекс ділових якостей: єдність слова і діла, самостійність, ініціативність, відповідальність, працездатність, уміння завершити почату справу тощо.

Для майбутнього фахівця важливим є рівень **самооцінки**, яка стосується фізичних можливостей, розумових здібностей, вчинків, мотивів поведінки, моральних якостей тощо. За рівнем самооцінка може бути високою, середньою і низькою. З погляду адекватності (відповідності фактичним властивостям особистості), вона буває неадекватно високою (завищеною), неадекватно низькою (заниженою). Така невідповідність часто призводить до психологічних зривів, внутрішніх і зовнішніх конфліктів особистості. Особистість із завищеною самооцінкою часто недооцінює інших людей, а із заниженою — переоцінює їх.

З огляду на ставлення студентів до обраної професії викремлюють такі типи студентів (за В. Т. Лисовським).

- *«Гармонійний»*. Обирає свою спеціальність усвідомлено. Сумлінно навчається, бере активну участь у науковій і суспільній роботі. Розкутий, вихований, товариський. Сфера інтересів охоплює літературу, живопис, спорт. Чесний, порядний. Має авторитет у колективі як надійний товариш, завжди готовий допомогти іншим і робить це з неприхованим задоволенням.
- *«Професіонал»*. Обирає спеціальність за покликанням, наполегливий у навчанні. Однак не цікавиться науково-дослідницькою роботою. Бере активну участь у всіх студентських заходах, сумлінно виконує доручення. У колективі його поважають, але знають, що головним для нього є успішне навчання (навряд чи погодиться втекти з лекції «за компанію»).

- «Академік». Обрав спеціальність усвідомлено. Вчиться тільки на «відмінно». Орієнтований на навчання в аспірантурі, тому багато часу віддає науково-дослідницькій роботі, часом на шкоду іншим заняттям. До прохань про допомогу чи пропозицій «а чи не втекти нам усім разом з наступної пари», найімовірніше, залишиться байдужим.
- «Громадський діяч». Йому властива яскраво виражена схильність до громадської діяльності, що, як правило, негативно позначається на навчальній і науковій діяльності. Упевнений, що спеціальність обрав правильно. Цікавиться літературою і мистецтвом, організатор у сфері дозвілля. Схильний підкорятися інстинктам натовпу, однак істотної допомоги надати не спроможний.
- «Аматор мистецтв». Вчиться, як правило, добре, однак науковою роботою не цікавиться. Його інтереси спрямовані переважно у сферу літератури і мистецтва. Має естетичний смак, широкий кругозір, ерудований. За кілька нових романів модних іноземних авторів готовий піти не з однієї, а з усіх пар одразу.
- «Старанний». Обрав спеціальність не цілком усвідомлено. Вчиться сумлінно, докладаючи максимум зусиль, хоча не має особливих здібностей. Нетовариський, не цікавиться мистецтвом, але любить бувати в кіно, на естрадних концертах і дискотеках. Може пропустити пару.
- «Середняк». Вчиться «як вийде», не докладаючи жодних зусиль, пишається цим. Його принцип: «Одержу диплом і буду працювати не гірше за інших». Обрав професію, не замислюючись. Однак переконаний, що раз вступив, то потрібно закінчити навчання. Намагається вчитися добре, але не отримує від цього задоволення. Завжди радий утекти із занять. Щодо взаємодопомоги, то сподівається на неї сам.

- *«Розчарований»*. Студент, як правило, здібний, але не має зацікавлення обраною спеціальністю. Однак знає, що мусить закінчити навчальний заклад. Пропускає заняття. Прагне утвердитися в хобі, мистецтві, спорті.
- *«Ледар»*. Вчиться слабко, не докладаючи жодних зусиль. Цілком задоволений собою. Про своє професійне покликання всерйоз не замислюється, у науково-дослідницькій і громадській роботі участі не бере. Однокурсники ставляться до нього, як до «баласту». Іноді прагне схитрувати, пристосуватися. Коло інтересів зосереджене переважно у сфері дозвілля. Часто є ініціатором «масових втеч» із навчальних занять.
- *«Творчий»*. Такому студентові притаманний творчий підхід до будь-якої справи: навчання, суспільна робота, дозвілля. Однак заняття, які потребують посидючості, акуратності, виконавської дисципліни, його не захоплюють. Тому, як правило, вчиться «нерівно», поділяючи предмети на «цікаві» й «нудні». Легко втікає із занять, навряд чи здатний допомогти іншим.
- *«Богемний»*. Зазвичай, успішно вчиться на т. зв. престижних факультетах. Прагне до лідерства в товаристві таких, як він. До інших студентів ставиться зневажливо. «Про все» чув, хоча знання його вибіркові. У сфері мистецтва цікавиться тільки «модними» течіями. Його думка завжди відрізняється від думки «сірої маси». Тому на підбурення піти із занять, як правило, не піддається. Оскільки є членом невеликої соціальної групи, то поводить, як належить у цій групі, а не так, як решта.

Типологію сучасного студентства за ставленням до навчання, за науковою і громадською активністю, загальною культурою і відчуттям колективізму розробив російський педагог Б. Г. Ананьєв. Він виокремлює шість типів студентів:

- *Відмінно навчається з профілюючих, загальнотеоретичних, суспільних дисциплін.* Займається науко-

во-дослідницькою роботою. Має високу культуру. Бере активну участь у громадській роботі. З колективом пов'язаний різнобічними інтересами.

- *Добре навчається.* Здобуття спеціальності вважає єдиною метою навчання у вищому навчальному закладі. Суспільними дисциплінами цікавиться в межах програми. Пов'язаний із колективом навчальними і професійними інтересами. Бере активну участь у громадській роботі. Викладачі та товариші вважають його хорошим студентом.
- *Відмінно встигає у навчанні, розглядає науку як основну сферу інтересів і діяльності.* Виявляє інтерес до суспільних наук як засобу пояснення дійсності і власної поведінки. Має високу загальну культуру. Активний у громадській діяльності, з колективом пов'язаний широкими науковими інтересами. Студент цього типу — майбутній учений. Деякі студенти цього типу займаються лише наукою, решту занять вважають марною тратою часу. Саме про них кажуть «раціональність ХХІ століття».
- *Добре навчається, цікавиться суспільними науками;* науково-дослідницькою роботою, як правило, не займається. Загальна культура обмежена професійними інтересами. Активний у громадській роботі і в житті колективу, інтереси якого розглядає як власні. Активний громадський діяч. Його поважають за чесність, принциповість, єдність слова і справи.
- *Встигає у навчанні з усіх дисциплін.* Науково-дослідницькою роботою не займається. Розглядає спеціальність і культуру як основну сферу своїх інтересів і діяльності. У суспільному, громадському житті не бере активної участі. З колективом його поєднують культурні та розважальні інтереси. Серед студентів він — визнаний ерудит, знавець сучасного мистецтва.
- *Має низьку успішність.* Науково-дослідницькою роботою не займається. Пасивний у громадському

житті. Відпочинок і розваги розглядає як головну сферу своєї діяльності. З колективом пов'язаний головним чином інтересами відпочинку. Вважає себе «оригіналом», іноді морально нестійкий. До вищого навчального закладу вступив тому, що це «модно». До своєї професії байдужий і вважає її лише джерелом існування. Навчається з мінімальним зусиллям; де є можливість, використовує шпаргалку.

До якої б класифікаційної групи не належав студент, за час навчання у вищому навчальному закладі він має навчитися поведінки, яка відповідає загальноприйнятим нормам і правилам моралі і права, а також виховати в собі за час навчання здатність учитися. Освоїти процес навчання важливіше, ніж засвоїти конкретну сукупність знань, які швидко застарівають. Ще важливішим є вміння самостійно здобувати знання, основані на творчому мисленні.

Навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі, а отже, розвиток особистості студента на різних курсах, має певні особливості.

На *першому курсі* відбувається адаптація колишнього абітурієнта до студентських форм колективного життя. Поведінці студентів притаманний високий ступінь конформізму (пасивне, пристосовницьке прийняття наявних порядків, правил, норм у поведінці). У першокурсників відсутній диференційований підхід до власних ролей.

Другий курс є періодом найнапруженішої навчальної діяльності студентів. У життя друтокурсників інтенсивно входять усі форми навчання і виховання. Студенти отримують загальну підготовку, формуються їхні широкі запити і потреби. Процес адаптації до середовища здебільшого завершено.

На *третьому курсі* починається спеціалізація, поглиблюється інтерес до наукової роботи. У цей період звужується сфера інтересів особистості, становлення особистості визначається фактором спеціалізації.

На *четвертому курсі* студенти ознайомлюються зі спеціальністю в період навчальної практики. Їхній поведінці властивий інтенсивний пошук раціональних шляхів і форм спеціальної підготовки; відбувається переоцінка цінностей.

П'ятий курс — перспектива швидкого закінчення навчального закладу — формує чіткі практичні установки на майбутній вид діяльності. З'являються нові цінності, пов'язані з матеріальним і сімейним становищем, місцем роботи тощо. Студенти поступово відходять від колективних форм життя.

Постійне вивчення рівня розвитку і вихованості кожного студента та колективу академічної групи дає змогу ефективно вибудовувати навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі, враховуючи ті зміни, яких зазнає студентський колектив загалом і кожен його член зокрема, корегувати зміст і методику цього процесу.

Новий студентський колектив, новий характер навчання, зростаюча самостійність та активність мають вирішальний вплив на формування та розвиток особистості порівняно зі шкільним віком, змінюються і мотиви діяльності студентства. Навчання набуває професійної спрямованості, конкретного змісту, тому що здобуття знань, умінь, розвиток здібностей стає важливою умовою професійної кваліфікації майбутнього фахівця. Пізнавальні інтереси стають вибірковими, набувають професійної спрямованості.

Перехід зі школи у вищий навчальний заклад — складний етап. Набуття нових знань, умінь, інший режим, стиль і методи роботи, нове середовище, нові незвичні умови — усе це сприяє становленню нових умовних рефлексів, нового динамічного стереотипу. Такий перехід відбувається надто індивідуально, іноді навіть з надзвичайним напруженням нервової системи.

Студентові, який прийшов у вищий навчальний заклад одразу після школи, набагато легше перебудуватися, ніж дорослій людині, яка звикла на виробництві, в армії до іншого режиму, інших умов. Пояснити це можна більшою схожістю умов життя школи та ВНЗ, ніж ВНЗ та виробництва, меншою зміною динамічного стереотипу.

Зміна стереотипу необхідна, зумовлена новими для студента умовами. Проте за відповідної підготовки сім'єю, школою до нових методів навчання у ВНЗ, нового режиму, нових умов, наукової організації праці студентів у ВНЗ цей перехід від шкільного життя до студентського може відбуватися

м'якше, без зайвого напруження, значно швидше та ефективніше.

Керувати процесом формування майбутніх спеціалістів без знання та врахування їхніх особливостей неможливо. Слід зважати, що і до виховання студентів прийнятне золоте правило К. Д. Ушинського: якщо хочете виховати людину у всіх аспектах, маєте вивчити її у всіх аспектах.

На молодших курсах навчаються і студенти, які вже досягли повної фізичної зрілості, і ті, які ще не досягли її. Загальним для тих та інших є трудове самовизначення, зроблений вибір професії, спільна трудова діяльність – навчання, а також нове становище їх у суспільстві, спільні професійні інтереси. Розвиток студентів молодших курсів відбувається під впливом цих змін, нових умов. Характер навчання має важливий вплив на формування особистості.

Новий зміст навчання, методи роботи у ВНЗ потребують великого рівня самостійності, активності особистості, здатності до узагальнення, абстракції, творчості. Пізнавальні інтереси студентів набувають професійної спрямованості, більш стійкого характеру. Інтенсивно розвивається увага, особливо довільна спостережливість, зростає значення абстрагованого, словесно-логічного, навмисного запам'ятовування. Розумова діяльність набуває більшого рівня узагальнення та абстрагування, що є необхідною передумовою формування теоретичного мислення. Для студентів характерні схильність філософського ставлення до явищ життя, критичність мислення.

Прагнення заперечувати авторитети, встановлені правила, «усе реформувати» пов'язана з прагненням молоді до ідеального у своїх переконаннях.

Вплив навчання та виховання й у вищій школі опосередкований внутрішніми факторами, наприклад, особливостями нервової систем. Було б неправильно вважати, що з віком внутрішні умови розвитку особистості стають у всіх аспектах більш сприятливими. У студентському віці розумова активність має вибіркового характеру і тісніше пов'язана зі змістовими професійними спрямуваннями особистості.

Юнацький вік – період кипучої енергії, прагнень, ентузіазму, романтики. Саме в цьому віці розвиваються моральні та інтелектуальні сили людини, триває формування духовного обличчя, рис характеру, якостей особистості. Студентству властиві узагальнення, вибіркові ідеали, у яких синтезовано найкращі, на думку студентів, риси особистості. Юнацький вік вирізняється багатством різноманітних почуттів, серед яких переважають моральні. Є підвищений інтерес до етичних і моральних проблем (щастя, обов'язку, любові, дружби, товариства, шлюбу, сім'ї та ін.)

Виховання і процес соціалізації. Період навчання у вищих навчальних закладах – важливий період соціалізації людини.

Соціалізація – процес формування особистості в певних соціальних умовах, процес засвоєння соціального досвіду, у процесі якого людина перетворює його у власні цінності, вибірково вводить у свою систему поведінки норми та шаблони, узвичаєні в певній групі та суспільстві.

У студентському віці діють усі механізми соціалізації: засвоєння соціальної ролі студента, підготовка до оволодіння соціальною роллю (фахівця-професіонала), механізми наслідування та механізми соціального впливу з боку викладачів та студентської групи. Явища конформізму також можливі в студентському середовищі.

Для студентського віку характерне також прагнення самостійно й активно обирати життєвий стиль та ідеал, що відповідає умовам соціалізації, згідно з якими, індивід має відігравати активну роль.

Процеси й результати соціалізації мають внутрішньо суперечливий характер, тому що в ідеалі соціалізована людина має відповідати соціальним вимогам і водночас протистояти негативним тенденціям у розвитку суспільства, життєвим обставинам, які гальмують розвиток її індивідуальності. Зокрема, нерідко трапляються люди настільки соціалізовані, фактично розчинені в соціумі, що виявляються не готовими і не спроможними до особистісної участі в утвердженні життєвих принципів. Значною мірою це залежить від типу виховання.

Виховання, на відміну від соціалізації, яка відбувається в умовах стихійної взаємодії людини з навколишнім середовищем, розглядають як процес цілеспрямованої і свідомо контрольованої соціалізації (сімейне, релігійне, шкільне виховання). Обидві соціалізації мають низку розбіжностей у різні періоди розвитку особистості. Одна із найбільш істотних розбіжностей, що наявні у всіх періодах вікового розвитку особистості, – те, що виховання є своєрідним механізмом керування процесами соціалізації.

У цьому аспекті вихованню властиві дві основні функції: упорядкування всього спектру впливів (фізичних, соціальних, психологічних та ін.) на особистість і створення умов для пришвидшення процесів соціалізації з метою розвитку особистості. Відповідно до цих функцій, виховання дає змогу перебороти або послабити негативні наслідки соціалізації, надати їй гуманістичної орієнтації, дати запит на науковий потенціал для прогнозування й конструювання педагогічної стратегії й тактики.

Типи (моделі) виховання зумовлені рівнем розвитку суспільств, їхньою соціальною стратифікацією (співвідношенням соціальних груп і прошарків) і соціально-політичними орієнтаціями. Тому виховання є різним у тоталітарному і демократичному суспільствах. У кожному з них відтворюють свій тип особистості, свою систему залежностей і взаємодій, ступінь волі й відповідальності особистості.

В усіх підходах до виховання педагог є активним суб'єктом поряд з іншою активною людиною. У зв'язку з цим виникає запитання про завдання, які має розв'язувати цілеспрямована соціалізація, яку організовує педагог.

О. В. Мудрик умовно виокремив три групи завдань, що їх розв'язують на кожному етапі соціалізації: *природно-культурні, соціально-культурні і соціально-психологічні.*

Природно-культурні завдання пов'язані з досягненням на кожному віковому етапі зазначеного рівня фізичного і сексуального розвитку, для якого характерні деякі нормативні розбіжності в тих чи інших регіонально-культурних умовах (різні темпи статевого дозрівання, еталони мужності й жіночності в різних етносах і регіонах та ін.).

Соціально-культурні завдання – пізнавальні, моральні, ціннісно-змістові завдання, специфічні для кожного вікового етапу в конкретному історичному соціумі. Їх визначає суспільство загалом, локальне і найближче оточення людини.

Соціально-психологічні завдання пов'язані із становленням самосвідомості особистості, її самовизначенням, самоактуалізацією й самоутвердженням, що на кожному віковому періоді мають специфічний зміст і способи свого досягнення.

Розв'язання названих завдань у процесі виховання зумовлене необхідністю розвитку особистості. Якщо яка-небудь група завдань або найбільш значущі з неї залишаються не розв'язаними на тому чи іншому етапі соціалізації, це або затримує розвиток особистості, або робить її неповноцінною.

Отже, навчання у вищих навчальних закладах є потужним фактором соціалізації особистості студента.

Контрольні запитання та завдання:

Розкрийте особливості фізіологічного розвитку студента першого курсу.

Опишіть особливості психічного розвитку студента першого курсу.

Охарактеризуйте основні труднощі, з якими стикаються студенти першого курсу.

Назвіть основні фази адаптації студента.

Які рівні політичної культури студента ви знаєте?

Опишіть типологію українського студентства за Б. Ананьєвим.

Сформулюйте класифікацію студентів за С. Солодуховою.

Назвіть особливості розвитку особистості студента на різних курсах навчання.

Назвіть основні типи студентів за В. Лісовським.

У чому полягає сутність процесу соціалізації студентів?

4.4. Закони, закономірності та основні принципи виховання студентів

Процес виховання, як специфічний вид соціальної діяльності, підпорядковується певним правилам, має свої специфічні закони та закономірності. Вони визначають порядок досягнення у виховному процесі цілей і завдань виховання, сприяють ефективному управлінню виховною діяльністю, дають змогу передбачити результати виховної роботи й науково обґрунтувати, гуманізувати та оптимізувати мету, зміст, методи та форми виховання на сучасному етапі розбудови нашої держави.

Методологічна актуальність цих проблем підвищується необхідністю розроблення, обґрунтування і вдосконалення єдиного понятійно-категоріального апарату з проблем виховання в українській педагогіці. У зв'язку з актуальністю викладених проблем виховання і наявністю в сучасній педагогіці розбіжностей у розумінні цих понять виникає необхідність уточнити зміст педагогічних понять «закони і закономірності виховання».

Також актуальною є проблема обґрунтування зв'язків і залежностей між закономірностями та системою принципів виховання, тому що закони, закономірності та принципи перебувають у безпосередньому взаємозв'язку: із законів виховання випливають закономірності виховання і, відповідно, із закономірностей – принципи.

Закони виховання дають змогу з'ясувати сутність виховного процесу, які відбивають його об'єктивні, внутрішні, суттєві та відносно стійкі зв'язки. У педагогічних працях А. М. Алексюка, Ю. К. Бабанського, А. М. Бойко, С. У. Гончаренка, С. Г. Карпенчук, І. П. Підласого, М. М. Фіцули, І. Ф. Харламова, В. В. Ягупова, М. Д. Ярмаченка та низки інших сучасних учених сформульовано значну кількість педагогічних законів. Проаналізуємо зміст тих законів, які мають свій вияв у більшості освітньо-виховних систем.

Закон соціальної зумовленості цілей, змісту, принципів і методів виховання. Виявляє об'єктивний процес визначального впливу суспільних відносин, соціально-

го устрою на формування основних компонентів процесу виховання. Знання виявів цього закону у виховному процесі та їх врахування допомагає вихователям повно й оптимально перекласти соціальне замовлення з боку держави та суспільства на рівень педагогічних категорій.

Наприклад, сьогодні вкрай актуальною є проблема національного виховання або національної спрямованості виховання. Теорія виховання на основі загальнопедагогічних концепцій виховання громадян України має визначитися в цьому напрямі та опрацювати мету, ідеал, завдання, принципи, зміст, форми і критерії оцінки. Цей процес неминучий, оскільки пов'язаний з українським державотворенням, формуванням національної системи освіти та виховання, формуванням менталітету українського громадянина, вихованням не загалом громадянина, а громадянина України.

Звідси впливає наступна закономірність виховання – найуспішніше виховання відбувається в природному для нього національному руслі з урахуванням національного менталітету вихованця. З огляду на це, вихованця має оточувати рідна мова, природа, національна культура, звичаї, традиції та ін. На основі української мови у вихованців найефективніше формується національна психологія, характер, світогляд, свідомість, самосвідомість та інші компоненти духовності українського народу.

Закон зумовленості виховання характером діяльності та спілкування вихованців. З'ясовує співвідношення між педагогічним керуванням і розвитком активності вихованців, як суб'єктів самовиховання, між способами організації виховного процесу та його результатами, тобто власне характер виховної та іншої діяльності вихованців має формувати гармонійно розвинуті особистості з менталітетом народу України, здатних ефективно реалізувати власні життєві настанови та здійснити свій життєвий шлях. У цьому процесі діяльність і спілкування є важливими факторами формування свідомості та самосвідомості, провідних рис особистості вихованця.

Закон цілісності та єдності процесу виховання. Виявляє співвідношення частини та цілого у виховному

процесі, необхідність гармонійної єдності всіх його компонентів. Характер майбутньої професійної діяльності вихованців передбачає наявність у них комплексних духовних і професійних якостей. Тому процес виховання потрібно організувати в комплексі, він має становити і в теоретичному, і в прикладному аспекті цілісну єдність і слугувати основному призначенню – формуванню духовно багатой, національно свідомої, професійно розвиненої особистості.

Закон єдності і взаємозв'язку теорії та практики виховання. Розкриває співвідношення між змістом і методами виховання та майбутньою діяльністю вихованців, залежністю теорії виховання від сучасної соціальної практики. Зміст діяльності вихованців у сучасних умовах, здебільшого, має складний характер, накладає на їхню свідомість і психіку надзвичайно великі навантаження.

Тому більшість виховних заходів повинна мати професійну та національну спрямованість і ґрунтуватися на загальнолюдських, національних і професійних цінностях. Потрібно залучати вихованців до активної участі в різноманітних виховних заходах. Виховний процес має враховувати найновіші досягнення педагогічної та психологічної науки, зокрема – педагогіки співробітництва, гуманістичної педагогіки та особистісно орієнтованої педагогіки.

Отже, закони виховання – об'єктивні, внутрішні, суттєві та відносно стійкі зв'язки, які виявляються під час організації та здійснення виховного процесу.

У цих законах простежуємо сутність процесу виховання. Тому їх знання допомагає вихователям науково обґрунтувати зміст виховання, правильно визначити прийоми та засоби виховної діяльності, уникати шаблонного підходу до педагогічної діяльності, інноваційно і творчо організовувати та проводити виховні заходи, ефективно вирішувати виховні завдання і загалом оптимізувати та гуманізувати цей складний соціально-змістовний процес.

У теорії виховання розрізняють зовнішні та внутрішні закономірності процесу виховання.

Для перших характерна залежність виховання студентів від суспільних процесів і умов: соціально-економічної та полі-

тичної ситуації, рівня культури в суспільстві, його потреб у відповідних фахівцях, загальноприйнятих і національних виховних ідеалів, цінностей і змісту виховання тощо.

У державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») зазначено, що національне виховання в Українській державі має бути спрямоване на формування в молоді та дітей світоглядної свідомості, ідей, поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв, інших соціально значущих надбань української та світової духовної культури.

Зовнішні закономірності спрямовані на формування особистості як свідомого українського громадянина і передбачають:

- національну гордість вихованця;
- урахування найкращих традицій виховання українського народу;
- єдність загальнолюдського і національного виховання;
- усебічний розвиток духовних і матеріальних потреб вихованців.

Внутрішні закономірності розкривають зв'язки та залежності між компонентами процесу виховання.

Деякі автори їх характеризують як часткові: «Закономірності, які визначають зв'язки в окремих компонентах системи, називають частковими (конкретними)». Інакше кажучи, це залежність між виховними впливами вихователів та конкретним ставленням вихованців до цих впливів, між ідеалом, метою, змістом виховання та отриманим результатом, між основними складовими цього соціально-педагогічного явища.

Одна з основних внутрішніх закономірностей виховання студентів – єдність навчання, виховання, розвитку та їх самовдосконалення як необхідної умови гармонійного формування особистості українських громадян. Виховання має не лише розвивати розум людини і давати їй певний обсяг інформації, а й запалити жадобу серйозної праці, без якої життя її не може бути ні достойним, ні щасливим, підкреслював К. Д. Ушинський. Ця закономірність виявляє підхід до особистості студента з позицій такого правила: виховуючи – навчай і розвивай;

навчаючи та розвиваючи – виховуй; навчаючи, розвиваючи, виховуючи – самовдосконалюйся.

Взаємозв'язок виховання і розвитку досить влучно підкреслював Д. Локк, стверджуючи, що завдання виховання – не стільки давати студентам ґрунтовні знання, скільки розширювати та формувати їхні душі якнайкраще, щоб вони могли оволодіти будь-якою справою, коли візьмуться до неї.

Стосовно самовдосконалення доречною є думка Сократа про те, що виховання – річ важка, і поліпшення його умов – один із священних обов'язків кожної людини, адже немає нічого важливішого, як освіта для самого себе і своїх близьких.

Ураховуючи вимоги гуманістичної педагогіки, педагогіки співробітництва й особистісно орієнтованої педагогіки, особливості сучасної дидактичної системи і складної соціально-економічної та політичної ситуації в Україні, діяльність науково-педагогічного працівника у ВНЗ повинна мати здебільшого виховний характер.

Визначальна роль діяльності та спілкування у вихованні студентів – формування особистості вихованця. Відомими є висловлювання Конфуція про те, що три шляхи ведуть до знання: шлях міркувань (найбагородніший), шлях наслідування (найлегший) і шлях досвіду (найважчий) чи Ж.-Ж. Руссо про те, що справжнє виховання полягає не стільки в правилах, скільки у вправах.

Отже, ця закономірність засвідчує, що існує безпосередня залежність між характером діяльності вихователів і вихованців, особливостями їхнього спілкування та результативним компонентом процесу виховання.

Згідно з цією закономірністю, науково-педагогічні працівники під час організації та здійснення навчально-виховного процесу мають:

- враховувати індивідуально-психічні якості студентів і намагатися їх усебічно розвивати;
- враховувати характер майбутньої діяльності студентів;
- намагатися активно взаємодіяти зі студентами;

- досягти свідомої участі студентів у навчально-виховній діяльності;
- науково визначати і формулювати її дидактичні та виховні цілі й намагатися їх реалізувати.

Характер спілкування науково-педагогічних працівників зі студентами має бути демократичним, гуманним, враховувати традиції та звичаї українського народу, ґрунтуватися на загальнолюдських цінностях. Для цього сприятливі умови існують на всіх навчальних заняттях, де студенти мають змогу навчитися висловлювати свої думки, і усно, і письмово.

Ця закономірність відображає взаємозв'язок між характером діяльності, спілкування студентів і результатом виховної роботи. Тому методи, форми, методика виховання студентів мають відповідати вимогам науки, нормативних документів, призначенню конкретного навчального закладу, актуальним навчальним завданням. У зв'язку з цим будь-яка методика виховної роботи має право на життя тільки в тому разі, якщо вона всебічно враховує конкретні обставини життєдіяльності студентського колективу і спрямована на розв'язання головних його завдань з урахуванням індивідуально-психічних особливостей конкретного студента і соціально-психологічних характеристик конкретного колективу.

Цілісність процесу виховання студентів і взаємозалежність його компонентів. Ця закономірність вимагає враховувати в сучасній педагогіці досягнення психології, що потрібно відобразити в підручниках з педагогіки, обґрунтувати у змісті виховання, закласти в методиці різних освітньо-виховних систем. Методи та форми організації виховної діяльності мають відповідати і сучасним виховним системам і вимогам, і загальнолюдським цінностям, ідеалам і традиціям виховання в українському суспільстві.

Необхідний комплексний підхід і до визначення змісту організації навчально-виховного процесу, і до оцінки ефективності його результатів. Важливо формувати у науково-педагогічного працівника уміння бачити й аналізувати це складне соціально-педагогічне явище не тільки за окремими його складовими, а й цілісно, нерозривно та комплексно,

пам'ятаючи, що зміни одного із складових процесу виховання викликають зміни (на жаль, не завжди позитивні) в інших.

Наприклад, коли вихователь говорить про культуру мовлення і поведінки вихованця, а сам цих правил не дотримується, то наперед можна прогнозувати низький результат такого виховного впливу.

Інший приклад: коли виховні заходи провадять у брудній аудиторії, навряд чи досягнуть виховної мети, а навпаки, можуть заподіяти вихованню шкоду. З цього приводу доречними є слова видатного українського педагога-практика А. С. Макаренка про те, що жодний засіб конкретного впливу не можна визнати ні добрим, ні поганим, якщо ми розглядаємо його окремо від решти засобів, системи, комплексу впливів.

Результати виховання залежать не лише від виховної діяльності, а й від реальних умов, взаємодії з ними в конкретних процесах і ситуаціях. Сенс цієї закономірності – у необхідності враховувати у виховній роботі різноманітні фактори формування особистості вихованця.

Недарма кажуть, що виховує все: і люди, і навколишнє середовище, і речі, і різні явища. У зв'язку з цим науково-педагогічні працівники мають створювати студентам необхідні нормальні умови для задоволення соціальних і духовних потреб, на високому рівні організовувати їх навально-пізнавальну діяльність, забезпечувати її ефективність, координувати навчальні, виховні та інші заходи.

Однак завжди слід пам'ятати про міцний виховний потенціал будь-якого соціального оточення. Тому створення справжнього студентського колективу, який має значні виховні функції, – одне з головних завдань науково-педагогічного працівника у ВНЗ.

Ці та низка інших закономірностей виховання студентів у ВНЗ є основою для опрацювання системи його стратегічних ідей, а саме:

- спрямованість виховання у ВНЗ на формування всебічно, гармонійно розвинутої особистості студента як громадянина України – тобто індивідуальності, яка збагачена загальнолюдськими, національними та професійними цінностями і мораллю й готова

ефективно працювати на благо України та самої себе;

- єдність організації виховної, навчально-пізнавальної та іншої діяльності студента як умови формування головних рис особистості;
- єдність навчання, виховання, розвитку та самовдосконалення, яка вимагає розглядати виховання як головний фактор формування особистості студента і надавати виховному процесу розвивального характеру;
- оптимізація змісту, методів і форм виховання студентів у ВНЗ;
- гуманізація та демократизація виховного процесу;
- особистісна спрямованість виховання;
- впровадження у практику виховання студентів ідей і технологій педагогіки співробітництва, гуманістичної педагогіки, особистісно орієнтованої педагогіки та ін.

Знання цих закономірностей та їхніх вимог сприяє перебігу процесу виховання більш свідомо, гуманно, цілеспрямовано, систематизовано, організовано, усебічно забезпечено, ефективно й оптимально, національно скеровано та ін.

Однак науково-педагогічним працівникам необхідно знати й пам'ятати про наявність у виховному процесі також дидактичних, психологічних, фізіологічних, соціальних та інших закономірностей. Безумовно, виховні закономірності ґрунтуються на цих закономірностях, але не замінюють їх.

Виховання українських громадян вимагає реалізації сукупності педагогічних закономірностей й опрацювання та обґрунтування основних складових процесу виховання: мети, ідеалу, принципів, змісту, методів і форм, критеріїв оцінки результативності виховних впливів. Науково-педагогічний працівник має враховувати їхні вимоги в процесі планування й організації виховання та оцінки його результатів.

Поняття «принцип» має латинське походження: «*principium*» означає «початок, основа, підвалина». Принципи виховання є теоретичним узагальненням педагогічної

практики, виникають із досвіду педагогічної діяльності, мають об'єктивний характер, безпосередньо впливають із закономірностей виховання.

На сьогодні немає загальновизнаного визначення принципів виховання. Дотепер не визначено засади для обґрунтування принципів виховання, не опрацьовано наукові підвалини системи принципів виховання, їх підпорядкованості, ієрархії.

Саме тому в різних підручниках з педагогіки та відповідних фундаментальних працях з теорії виховання кількість принципів виховання, їхня ієрархія та формулювання значно відрізняються. Це пов'язано з тим, що, по-перше, автори дотримуються різних концепцій і джерел, а по-друге, інакше розуміють педагогічне поняття «принципи виховання».

Поняття «**принципи виховання**» є важливим розділом теорії виховання. Разом вони визначають мету, спрямованість, зміст, організацію і методику виховного процесу. Це знання про сутність, зміст, структуру виховання, його закони, закономірності, що виявляється у вигляді норм виховної діяльності у ВНЗ, оптимальних науково обґрунтованих регуляторів виховної практики.

У теоретичному аспекті це остаточний результат виховної діяльності, тому принципи є орієнтиром для практики виховання. Вони мають об'єктивний характер за змістом, але суб'єктивні за формою, тому що мають свій вияв у діяльності конкретних осіб.

«Принципи виховання – вихідні положення, що впливають із закономірностей виховання й визначають загальне спрямування виховного процесу, основні вимоги до його змісту, методики та організації».

І. П. Підласий до принципів виховання висунув такі вимоги: обов'язковість, комплексність, рівнозначність. На нашу думку, до них обов'язково треба додати системність, гуманність та особистісну спрямованість.

Сукупність цих вимог забезпечує також системний підхід науково-педагогічного працівника до виховання, комплексний вплив на кожного студента та студентський колектив загалом. Дотримання психолого-педагогічних вимог одного з

принципів виховання передбачає необхідність безумовного виконання вимог інших принципів, оскільки серед них немає головних і другорядних, вони всі рівнозначні та обов'язкові.

Тому не можна в одному випадку дотримуватися одних правил, а в другому – інших. Це знижує ефективність виховної роботи, зводить нанівець зусилля багатьох вихователів.

Основні характеристики принципів виховання – системність, комплексність, обов'язковість, рівнозначність – передбачають не сліпе механічне їх використання у виховному процесі, обов'язковою умовою їх ефективності є творче застосування з урахуванням педагогічної майстерності вихователя, індивідуально-психічних особливостей вихованця і конкретної виховної ситуації.

Отже, принципи виховання студентів – найбільш загальні провідні положення, які визначають мету, ідеали, зміст, методику та організацію процесу виховання у ВНЗ.

Незнання принципів не скасовує їхнього існування та дії, а робить процес виховання ненауковим, суперечливим, непослідовним, несистемним, а тому малоефективним.

Принципи виховання становлять струнку систему, їхня ефективність виявляється тільки в разі комплексного та послідовного використання. Вони тісно взаємопов'язані між собою, їхні вимоги дуже часто впливають одна з одної. Обов'язковою передумовою ефективності принципів виховання студентів є системний, комплексний підхід до виховання особистості. Відповідно, системність принципів виховання зумовлює також системність методів виховання студентів.

Знання методологічних, методичних і психолого-педагогічних вимог системи сучасних принципів виховання особистості студента є ознакою високої педагогічної культури суб'єкта виховання у ВНЗ та важливою передумовою ефективності всього навчально-виховного процесу в них.

У сучасній педагогіці існує різна кількість принципів виховання та їх класифікацій. Наприклад, С. У. Гончаренко виокремлює такі загальні принципи виховання: суспільна спрямованість виховання; виховання особистості в діяльності та спілкуванні; стимулювання внутрішньої активності особистості; принцип гуманізму в поєднанні з високою вимогливіс-

тю; оптимістичне прогнозування; опора на позитивні якості студентів; урахування вікових та індивідуальних особливостей студентів; виховання в колективі; єдність і погодженість вимог, зусиль і дій навчального закладу, родини і громадськості.

Принципи національного виховання: виховання у громадянському, національному дусі; гуманізм, демократизм, природовідповідність, діяльнісно-особистісний; єдності родинного і шкільного виховання, наступність, спадкоємність поколінь.

В. М. Галузинський і М. Б. Євтух визначили такі принципи сучасного виховання:

- гуманістичний характер змісту і методів виховання, який означає пріоритетність особистості над загальним процесом масового (фронтального) колективного виховання;
- поєднання виховання і навчання в єдиний навчально-виховний процес, у якому провідну роль відіграє виховання на навчальних заняттях, у процесі засвоєння не тільки знань, умінь і навичок, а й найкращих моральних рис людини;
- урахування вікових та індивідуальних особливостей кожного студента у процесі виховання;
- формування морально-психологічного клімату в колективі, у якому відчутний стиль педагогічної людяності та доброзичливості;
- поступове перетворення студента з об'єкта пасивного сприймання на суб'єкт активного самовиховання;
- плюралізм у діяльності громадських юнацьких і дитячих організацій, відмова від масового, тотального залучення до них.

І. П. Підласий виокремлює такі принципи виховання: суспільна спрямованість виховання; зв'язок виховання з життям, працею; опора на позитивне у вихованні; гуманізація виховання; особистісний підхід; єдність виховних впливів.

Принципи виховання, які перебувають у тісному взаємозв'язку, створюють цілісну єдність і становлять систему. Реалізація одного принципу пов'язана з реалізацією інших.

Усі вони відображають сутність і основні особливості навчально-виховного процесу і, відповідно, дають педагогу сукупність конкретних методологічних, теоретичних і методичних рекомендацій щодо його організації та проведення – від визначення мети та ідеалу виховання студентів до аналізу отриманих результатів.

Узагальнюючи методологічні та теоретичні підходи до обґрунтування системи принципів виховання, які існують сьогодні в педагогіці, і враховуючи особливості навчально-виховного процесу у ВНЗ України, можна окреслити **систему принципів виховання студентів**: цілеспрямованість; суспільна спрямованість; виховання студентів у процесі навчання та повсякденного життя; виховання в колективі та через колектив; суб'єкт-суб'єктний характер виховних взаємин; гуманізм і демократизм у поєднанні з високою вимогливістю та пошаною до особистості студента; опора на позитивні якості в особистості студента і студентського колективу; наступальність, активність, системність і конкретність виховних заходів; свідомість, самодіяльність та активність вихованців; сполучення комплексного, диференційованого та індивідуального підходу у виховній діяльності; єдність, погодженість і спадковість виховних впливів, зусиль і дій; оптимізація виховного процесу тощо.

Узагальнюючи викладене вище, можна зробити такі висновки:

- закони, закономірності та принципи виховання студентів перебувають у різноманітному діалектичному і змістовому взаємозв'язку;
- закони виховного процесу, які відображають об'єктивні, внутрішні, суттєві та відносно стійкі зв'язки виховних явищ, виявляються в його закономірностях;
- конкретні рекомендації до закономірностей виховання відображені у принципах виховання студентів, які визначають стратегію і тактику практичних дій науково-педагогічних працівників і студентів.

Отже, принципи виховання:

- визначають діяльність педагогів і діяльність студентів;
- відображають внутрішню суть їхньої діяльності;
- базуються на закономірностях виховного процесу;
- становлять систему вимог до визначення, опрацювання й обґрунтування цілей, ідеалів, змісту, методів, форм виховання студентів і методичних основ їх упровадження у практику виховання студентів;
- визначають загальну і прикладну спрямованість виховання студентів;
- є основними положеннями, на які спираються під час здійснення виховних заходів;
- є положеннями, які визначають характер діяльності вихованців щодо самовдосконалення;
- визначають перспективні напрями розвитку теорії та практики виховання у ВНЗ тощо.

Принципи виховання — основні педагогічні положення, що слугують керівними нормами для науково-педагогічного працівника як вихователя.

У принципах виховання сконцентровано й узагальнено багаторічний досвід виховання людей і результати його наукових досліджень. Так само, як і принципи навчання, принципи виховання об'єктивні за змістом, але суб'єктивні за формою.

Тому знання вимог принципів виховання, закономірностей виховного процесу, які вони відображають, дає змогу педагогові-керівнику свідомо і творчо розв'язувати завдання виховання студентів, систематизувати й упорядкувати свою діяльність, здійснювати її педагогічно обґрунтовано і впевнено досягати поставленої мети виховання. Дотримання принципів виховання дає змогу прогнозувати розвиток виховного процесу у вищому навчальному закладі.

Водночас, принципи виховання — не догма, а їхні вимоги — не перелік інструктивних указівок. Це своєрідний компас, керівництво до дії для педагога-вихователя. Вони передбачають творчість у роботі з різними категоріями молоді (сту-

денти, слухачі), дають змогу враховувати особливості цієї роботи в кожній конкретній ситуації.

Для поділу принципів на групи важливо правильно їх розуміти. Групи принципів змістового характеру дозволяють відповісти на запитання, що робити у виховній роботі. Організаційні принципи засвідчують, як здійснюють виховання. Принципи керівництва вихованням указують на роль і місце суб'єктів виховного процесу.

Зміст виховання детермінують такі принципи: конкретна соціально ціннісна спрямованість і цілеспрямованість виховання; відповідність змісту характеру завдань і потреб студентів; гармонійність складових змістового виховання — державного, патріотичного, професійного, морального, правового, фізичного, екологічного, естетичного; взаємодія і взаємини в колективі тощо.

Організують виховання відповідно до вимог таких принципів: виховання в процесі праці і повсякденного життя; виховання в колективі й за допомогою колективу; суб'єкт-суб'єктний характер виховних взаємин, реалізованих на правовій основі; опора на позитивне в особистості та колективі; повнота охоплення вихованням усіх суб'єктів навчально-виховного процесу праці і сфер їхнього функціонування; активність, системність і конкретність виховних заходів; поєднання комплексного, диференційованого та індивідуального підходів у виховній діяльності; єдність, узгодженість і спадковість виховних впливів; оптимізація виховного процесу тощо.

У керівництві вихованням враховують вимоги принципів: правову домінантність керівника у виховній діяльності; активність і адекватність управлінсько-виховних рішень завданням та обставинам; обґрунтоване поєднання групових та індивідуальних форм управлінсько-виховного впливу; позитивно-мотиваційну спрямованість управлінсько-виховного впливу; стимулювання професійно-діяльнісної та іншої соціально ціннісної активності студентів і колективів; урахування у виховній роботі індивідуальних особливостей усіх категорій студентської молоді; обґрунтоване поєднання заходів виховного впливу з переконанням і примусом, особистим прикла-

дом і самовпливом, заохоченням і вправами, повагою та вимогливістю до них тощо.

Принципи виховання, як уже було зазначено, визначають провідні педагогічні положення, які передбачають використання сучасних методів, форм і визначення змісту виховного процесу, їх основою є педагогічні закономірності.

Розглянемо сутність і вимоги основних принципів виховання.

Принцип народності передбачає єдність загальнолюдських і національних цінностей; забезпечення національної спрямованості виховання; оволодіння духовними багатствами свого народу: мовою, традиціями, звичаями, національно-етнічною культурою; шанобливе ставлення до національних надбань тих народів, які мешкають в Україні.

Принцип цілеспрямованості, сутність якого – у підпорядкованості всієї виховної роботи загальній меті та ідеалам виховання у ВНЗ України, їх усвідомленні та сприйнятті вихователями і вихованцями, неприйняття стихійності у вихованні, наявності перспективи у виховній роботі. Мета виховання безпосередньо торкається всіх компонентів виховного процесу, визначає зміст усіх його складових і підсистем. Вона також зумовлює принципи, зміст, організацію, методи, форми та методику виховання.

Принцип демократичності потребує подолання авторитарного стилю виховання; забезпечення співпраці науково-педагогічного працівника і студентів; врахування думки колективу й кожної особистості; виховання особистості як вищої природної та соціальної цінності; формування колективу на засадах доброї волі й прагнень його членів; загалом формування вільної особистості.

Принцип природовідповідності спрямований на врахування багатогранної природи студента, особливостей його анатомо-фізіологічного і психічного розвитку.

Принцип гуманізації передбачає створення оптимальних умов для інтелектуального і соціального розвитку кожного студента; виявлення глибокої поваги до людини; визнання природного права кожної особистості на свободу, соціальний захист і розвиток здібностей та вияв індивідуальності,

на самореалізацію фізичних, психічних і соціальних потенцій, на створення соціально-психічного фільтра проти руйнівних впливів негативних чинників навколишнього природного і соціального середовища; виховання в молоді почуттів гуманізму, милосердя, добротності.

Принцип неперервності впливає з того, що виховання є багатограним і багатофакторним процесом, який не обмежується ні часовими, ні віковими рамками, виховання починається з народження і триває впродовж усього життя. Соціальне і природне середовище, діяльність особистості так чи інакше впливають на формування певних якостей у процесі навчання – важливий чинник виховання і через зміст навчального матеріалу, і через організацію діяльності.

Принцип індивідуалізації та диференціації вимагає враховувати у навчально-виховному процесі індивідуальні особливості фізичного, психічного і соціального розвитку особистості студента; застосування засобів впливу на студента, беручи до уваги його індивідуальні фізичні й соціально-психічні властивості; моделювання на основі індивідуальних потенцій групових та індивідуальних програм розвитку, стимулювання фізично-оздоровчої, предметно-практичної, навчально-пізнавальної, соціально-комунікативної та орієнтаційно-оцінної діяльності студентів.

Принцип єдності виховання і життєдіяльності виявляється в тому, що процес виховання – не відокремлена сфера діяльності інших людей, він є цілісною системою організації життєдіяльності дітей і дорослих у сім'ї, школі, на виробництві, у соціально-природному середовищі; кожен компонент такої діяльності відповідним чином впливає на формування певних якостей особистості; організовуючи будь-який вид діяльності, необхідно дбати, щоб вона містила виховний потенціал.

Принцип етнізації передбачає наповнення виховання національним змістом, спрямованим на формування національної свідомості, гідності, характеру, почуттів тощо; вивчення традицій, звичаїв, обрядів свого народу. Цей принцип забезпечує умови для відчуття етнічної причетності до свого народу, його культури, формування рис національної мента-

льності; для виховання в молоді почуття соціальної відповідальності за збереження, примноження і розвиток етнічної культури.

Принцип послідовності й систематичності вимагає забезпечувати певний вплив на особистість студента з урахуванням його вікових можливостей і розвитку, поступово розширювати систему вимог до діяльності.

Принцип культуровідповідності передбачає невід'ємний зв'язок виховання з культурними надбаннями людства і, зокрема, свого народу: насамперед, знання загальнолюдських багатств у царині культури, особливостей розвитку та становлення національної культури і її взаємозв'язку із загальнолюдською, знання історії свого народу, його культури, а також забезпечення духовної єдності та спадкоємності поколінь.

Принцип суспільної спрямованості, сутність якого – використовувати у виховній роботі найкращі традиції виховання українського народу, систематично ознайомлювати студентів із суспільно-політичними подіями у країні та світі, залучати їх до активної участі в суспільному житті факультету, навчального закладу, держави загалом. Виховання студентів повинно мати суспільний характер і відповідати узагальненому взірцю суспільного ідеалу.

Система принципів перебуває в постійному розвитку й удосконалюється і щодо докладнішого й глибшого розкриття вимог кожного з них, і в напрямі пошуку нових принципів виховання, зумовлених потребами педагогічної практики, передовим досвідом виховної роботи.

У зв'язку з цим необхідно зазначити, що вчені-педагоги сьогодні ставлять на порядок денний розроблення змісту таких принципів виховання: прогнозування процесу виховання у ВНЗ; перспективи розвитку молоді в процесі виховної діяльності; поєднання довіри до особистості студента з підвищенням його відповідальності за наслідки своєї діяльності, поведінки, вчинків; єдність самовиховання і виховання, зразковість та авторитетність педагога тощо.

Незнання принципів виховання, відхід від їхніх вимог або часткове, неповне, вибіркоче втілення в життя неминуче

призводять до браку у виховній роботі, руйнування її логіки, зниження дієвості та ефективності.

Загалом закони, закономірності та принципи виховання визначають логіку, зміст та організацію виховної роботи зі студентською молоддю. Знання цих організаційно-педагогічних засад виховання дає змогу створити його оптимальну архітектуру, яка охоплює модель, алгоритм і технологію виховної діяльності педагога у ВНЗ.

Контрольні запитання та завдання:

Розкрийте сутність поняття «закон виховання».

Які закони виховання ви знаєте?

Охарактеризуйте закон цілісності та єдності процесу виховання.

Розкрийте сутність поняття «закономірності виховання».

Які закономірності виховання ви знаєте?

Поясніть сутність закономірності про єдність навчання, виховання, розвитку і самовдосконалення особистості.

Охарактеризуйте поняття « принцип виховання» студентів.

Розкрийте систему основних принципів виховання у ВНЗ.

Назвіть принципи виховання, які детермінують організацію виховання.

Назвіть принципи виховання, які детермінують зміст виховання.

4.5. Методи, форми і засоби виховного впливу на особистість студента

Реалізація мети й завдань виховання у ВНЗ значною мірою залежить від доцільності, виваженості методів виховання як педагогічного інструмента взаємодії зі студентами.

Метод – шлях досягнення мети.

Стосовно студентської практики методи виховання – конкретні шляхи впливу на свідомість, почуття, волю, поведінку школярів з метою розв'язання педагогічних завдань у процесі спільної діяльності науково-педагогічних працівників і студентів.

Проблема вибору методів виховання надзвичайно складна. Не існує універсального чи універсальних методів виховання. Але їх удосконалення – необхідна умова будь-якого процесу виховання, і кожен науково-педагогічний працівник, у міру своїх сил і можливостей, вносить у розроблення загальних методів свої доповнення і зміни, що відповідають конкретним умовам виховного процесу. Такі часткові удосконалення методів називають прийомами виховання.

Приєм виховання – частина загального методу, окрема дія (вплив), конкретне поліпшення.

У педагогіці не існує єдиного визначення поняття «метод виховання». Відомі науковці, педагоги (В. О. Сухомлинський, Ю. К. Бабанський, Е. Ш. Натанзон, С. Г. Карпенчук та ін.) окреслюють різні особливості використання цього інструмента виховання.

Оскільки мета виховання може бути загальною й частковою, методи є оптимальними підходами до її здійснення. Метод виховання не існує ізольовано, а впливає на особистість разом з іншими методами, що відображає цілісність і системність процесу виховання.

А. С. Макаренко підкреслював, що не можна розглядати «ніякий засіб з погляду корисності або шкідливості, якщо його брати відокремлено від усієї системи засобів, і, нарешті, ніяка система засобів не може бути рекомендована як система постійна».

Отже, метод (чи методи) виховання вихователів виводить у процесі усвідомлення суті мети, багатовимірності людини, суперечливого характеру її взаємовідносин із навколишнім світом.

Зміст методів виховання у ВНЗ визначають через:

- безпосередній вплив вихователя на вихованця;
- створення спеціальних умов, ситуацій, обставин, які спонукають вихованця змінити власне ставлення, визначити свою позицію, здійснити вчинок;
- суспільну думку референтної групи, яка є особистісно значущою для вихованця;
- суспільну діяльність вихователя з вихованцем, спілкування, гру;

- процеси навчання, самоосвіти та передачі інформації, соціального досвіду в сім'ї, у процесі дружнього й професійного спілкування;
- засвоєння народних традицій, фольклорної творчості, читання художньої літератури тощо.
- Пошук оптимальних шляхів впливу на особистість завжди був актуальним для психолого-педагогічної науки, існували й існують різні підходи до класифікації методів виховання.

Зокрема, для М. І. Болдирєва, М. К. Гончарова це переконання, вправлення, заохочення і покарання; для Т. О. Льїної, І. Т. Огороднікова – переконання, організація діяльності, стимулювання поведінки; для М. Д. Ярмаченка – пояснювально-репродуктивний метод, проблемно-ситуаційні методи, привчання і вправлення, стимулювання, гальмування, керівництво самовихованням; для Г. Щукіна – методи формування суспільної свідомості, поведінки, стимулювання діяльності та самовиховання.

Проблема класифікації методів виховання та самовиховання. Традиційно вважають, що знання методів і прийомів виховання, належне володіння ними визначають рівень педагогічної майстерності науково-педагогічного працівника. З огляду на це, важливе значення для оволодіння цією майстерністю має класифікація методів виховання та самовиховання. У процесі розвитку педагогічної науки використовували різні підходи до неї та її упорядкування.

Однією з найпоширеніших є класифікація методів виховання В. О. Сластьоніна, згідно з якою розрізняють такі групи методів:

- методи формування свідомості особистості: бесіди, лекції, дискусії, переконання, навіювання, приклад;
- методи організації діяльності, спілкування, формування позитивного досвіду суспільної поведінки: привчання, педагогічна вимога, громадська думка, довір'я, тренування, створення виховних позицій, прогнозування;

- методи стимулювання діяльності й поведінки: гра, змагання, заохочення, покарання;
- методи самовиховання: самопізнання, самооцінка, саморегуляція.

Досить поширеною у педагогічній літературі є класифікація методів виховання за ознакою спрямованості на поведінково-діяльнісну, інтелектуальну та емоційно-вольову сфери виховання. За цією ознакою, серед методів виховання виокремлюють:

- переконання, тренування, заохочення і покарання (М. І. Болдирев, М. К. Гончаров, Ф. Ф. Корольов та ін.);
- методи переконання, організації діяльності, стимулювання поведінки учнів (Т. О. Льїна, І. Т. Огородников);
- методи різнобічного впливу на свідомість, почуття і волю студентів;
- методи організації діяльності й досвіду суспільної поведінки і діяльності вихованців;
- методи усвідомлення цінностей суспільства, організації діяльності та формування досвіду суспільної поведінки, стимуляції діяльності й поведінки, педагогічної підтримки (Н. Є. Мойсеюк).

В інших класифікаціях, окрім переконання, тренування, заохочення та покарання, ідеться також про навчання. Залежно від функцій, які виконують методи виховання у формуванні особистості, їх поділяють на: 1) методи формування свідомості, 2) методи формування суспільної поведінки, методи стимулювання діяльності й поведінки, 3) методи контролю й аналізу ефективності виховання (Ю. К. Бабанський).

Методи формування свідомості. Це методи різнобічного впливу на свідомість, почуття і волю з метою формування поглядів і переконань. До них належать *бесіда, лекція, диспут і метод прикладу*.

Бесіда. Її особливість у тому, що педагог, спираючись на наявні у студентів знання, моральні, етичні норми, підводить їх до засвоєння нових. Для успішного проведення бесіди

потрібне обґрунтування актуальності теми; формулювання питань, які спонукають до розмови; спрямування розмови у потрібному напрямі; залучення студентів до оцінювання подій, вчинків і явищ суспільного життя. Це сприяє формуванню у них відповідного ставлення до дійсності, до своїх моральних і громадських обов'язків. Важливим є підсумування розмови, прийняття конкретної раціональної програми дій для втілення її в життя.

Деяко складнішою для педагога є індивідуальна бесіда, мета якої в тому, щоб викликати співрозмовника на відвертість. Педагог має дбати про те, щоб пропоновані моральні сентенції (судження) студент не лише усвідомив, а й пропустив через свій внутрішній світ, тобто пережив. Цього можна досягти, наводячи переконливі приклади.

Одночасно студент має відчутти, що педагог є союзником, щиро прагне допомогти йому і знає, як це зробити. Якщо йдеться про порушення правил поведінки, то спершу слід з'ясувати причини і мотиви, а відтак визначати форму педагогічного впливу. Не можна індивідуальну бесіду зводити до суцільної критики негативних вчинків. Треба вибудовувати її так, щоб людина, яка здійснила цей вчинок, сама усвідомила його аморальність.

Лекція. Її сутність – у послідовному, систематичному викладенні певної проблеми. Лекція може мати епізодичний характер або належати до певного тематичного циклу, кінолекторію. Успіх її залежить від добре продуманої композиційної побудови, вдало дібраних переконливих аргументів, необхідних для оцінювання подій і фактів, особистих якостей лектора, його здатності володіти спеціальними психологічними прийомами.

Теоретичні положення лекції мають тісний взаємозв'язок з практикою, з життям колективу, що дає змогу встановити довірливий контакт із аудиторією. Найскладнішим моментом лекції є відповіді на запитання студентів, які потребують уточнення фактів, оцінювання певного явища, думки лектора щодо якоїсь проблеми. Запитання можуть мати полемічний характер. Лектор не повинен ухилятися від відпові-

дей на них, оскільки це може бути підставою хибного тлумачення певного факту або його нерозуміння.

Диспут. Як метод формування свідомості особистості передбачає вільний, невимушений обмін думками, колективне обговорення різноманітних питань. Під час диспуту його учасники обстоюють свою позицію, переконуються в правильності чи помилковості своїх поглядів. Розкриваються їх ерудиція, культура мовлення, логічне мислення. Тематику диспутів слід добирати так, щоб спонукати учасників до роздумів над серйозними світоглядними питаннями: про мету життя, щастя, обов'язок людини перед суспільством та ін.

На диспуті можна обговорювати й факти з життя групи, виробничого колективу, літературний твір, газетну чи журнальну статтю, актуальну проблему.

Питання диспуту мають зацікавити, змусити замислитися над суттю проблеми, сприяти формуванню власного ставлення до неї. Важливо у процесі диспуту створити атмосферу невимушеності: усі повинні почуватися рівними, ніхто не має права повчати й ображатися, виступи мають бути відвертими й аргументованими.

Метою диспуту є не прийняття остаточних рішень, а надання його учасникам можливостей для самостійного аналізу проблеми, аргументації власних поглядів, спростування хибних аргументів інших.

Метод прикладу. Його використовують для конкретизації певного теоретичного твердження, доведення істинності моральної норми. Він є переконливим аргументом і часто спонукає до наслідування. Інтенсивність виховного впливу прикладу зумовлена його наочністю і конкретністю. Що він ближчий і зрозуміліший, то потужніша його виховна сила.

Використання прикладу у вихованні потребує врахування вікових та індивідуальних особливостей молодих людей. Вони вже не сліпо наслідують приклад, а критично ставляться до нього, однак через брак життєвого досвіду іноді прикладом вважають не те, що гідне наслідування.

Виховання на позитивному прикладі не можна зводити до переліку позитивних героїв художніх творів, кінофільмів, найкращих студентів тощо. Необхідний емоційний, доклад-

ний, образний аналіз, щоб викликати захоплення, прагнення їх наслідувати.

Негативні приклади використовують, зокрема, у правовому, антинаркогенному вихованні, намагаючись продемонструвати шкідливість наслідування якихось явищ. Прийомами використання негативних прикладів є громадський осуд негативних явищ; пояснення суті негативного, протиставлення аморальним вчинкам найкращих зразків високоморальної поведінки, залучення студентів до боротьби з виявами зла.

Дбаючи про формування свідомості особистості, необхідно впливати не тільки на розум, а й на емоційну сферу, наводити близькі й зрозумілі приклади, домагатися, щоб молода людина не лише зрозуміла почуте, а й сприйняла його. Важливим чинником у цьому є переконаність, тактовність, майстерність педагога.

Методи формування суспільної поведінки. Передбачають організацію діяльності студентів та формування досвіду суспільної поведінки. До них належать *педагогічна вимога, громадська думка, вправління, привчання, доручення*.

Педагогічна вимога. Це педагогічний вплив на свідомість вихованця з метою спонукати його до позитивної діяльності або гальмувати його негативні дії або вчинки. Вимога впливає на свідомість студента, активізує волюві якості, перебудовує мотиваційну і почуттєву сфери діяльності в позитивному напрямі, сприяє формуванню позитивних навичок поведінки. Вона має бути доцільною, зрозумілою і посильною. Для цього роз'яснюють її сутність, переконують у її необхідності, користі. Водночас слід домогтися позитивної реакції на неї.

У процесі виховання рівень вихованості студентів змінюється. Відповідно, повинні зростати вимоги. Якщо до студента не підвищувати вимог, він може зупинитися на досягнутому. Педагогічна вимога має випереджувати розвиток особистості.

Ефективність вимоги значною мірою залежить від її чіткості, лаконічності, щоб було зрозуміло, де, в якому обсязі, доки, якими засобами і кому саме слід її виконати. Така вимо-

га виховує персональну відповідальність, дисциплінує. Якщо ж вимоги сформульовано розпливчасто, непереконливо, не конкретно, то й виконання її буде безвідповідальним.

Вимоги можуть стосуватися всіх сфер життя і діяльності особистості та мають бути однакові, що сприятиме формуванню певних навичок і звичок. Не можна, наприклад, вимагати чистоти і порядку тільки в навчальній аудиторії, а на гуртожиток не зважати. Щоденне дотримання таких вимог з боку всіх членів колективу створює умови для ефективності виховного процесу.

Громадська думка. Як метод виховання це колективна вимога. Адже, обговорюючи вчинок конкретної людини, колектив прагне, щоб вона усвідомила свою провину. Аналізувати чи критикувати потрібно не особистість, а вчинок, його шкідливість для колективу, суспільства і самого порушника. Розмову треба вибудувати так, щоб молода людина сама назвала причину свого вчинку. Під час обговорення обов'язково визначають шляхи подолання недоліків.

За допомогою громадської думки людину легше переконати в хибності поглядів чи в неналежній поведінці, ніж в індивідуальній бесіді. Вона бачить, як реагують товариші на поради педагога і членів колективу, пересвідчується, що її поглядів ніхто не підтримує, і починає дослухатися до порад.

Організуючи обговорення поведінки, педагогу слід уникати надмірного втручання в розмову. Важливу роль відіграють стимулювання студентів висловлювати свою думку, колективний аналіз конфліктних ситуацій та їх розв'язання, привчання критично оцінювати думки і явища, аргументовано обстоювати власну думку.

Вправління. Полягає у створенні умов для формування і закріплення позитивних форм поведінки особистості. Якщо студент завжди і в усьому намагатиметься дотримуватися вимог, постійно вправлятиметься у позитивній поведінці, то в нього сформуються і зміцніють відповідні навички і звички.

Привчання. Ґрунтується на вимозі виконати певні дії. Йдеться насамперед про режим життя і діяльності молодої людини. Саме режим виховує безперервність зусиль щодо

влаштування життя студента, заощаджує його енергію, привчає вчасно виконувати будь-яку роботу, а також неухильно дотримуватися встановлених вимог.

Доручення. Його мета – вправлення людини в позитивних діях і вчинках. Для цього педагог чи студентський колектив дає студентові завдання, виконання якого потребує дій або вчинків. Доручення добирають так, щоб його виконання сприяло розвитку ще не сформованих якостей. Педагог має не лише дати доручення, а й допомогти його виконувати.

Доручення з часом доцільно ускладнювати за змістом і методикою виконання, а також контролювати. Відсутність контролю призводить до безвідповідальності.

Методи стимулювання діяльності і поведінки. Ці методи виконують функції регулювання і стимулювання поведінки та діяльності студентів. До них належать змагання, заохочення і покарання.

Змагання. Його сутність – у схильності до здорового суперництва і самоутвердження. Постаючи як конкуренція, боротьба за існування, є пружиною розвитку. Змагання змушує тих, хто відстає, підніматися до рівня передових, а передових надихає на нові успіхи.

У вищих навчальних закладах використовують різноманітні форми змагань: конкурси, олімпіади, фестивалі, огляди художньої самодіяльності, виставки. Усе це розвиває інтереси, творчі здібності студентів, активізує пізнавальну діяльність.

Заохочення. Ґрунтується на схваленні позитивних дій і вчинків з метою спонукання особистості до їх повторення. Важливо своєчасно помітити позитивні зміни в поведінці особистості, у ставленні до навчання, праці, акцентуючи навіть на незначних змінах на краще, невеликих перемогах над собою, педагог пробуджує бажання вдосконалюватися, стимулює до повторення схвалених вчинків.

Покарання. Його сутність – у несхваленні, осуді негативних дій і вчинків з метою їх припинення або запобігання в майбутньому. Покарання слід застосовувати обережно, щоб не спричинити озлоблення, лицемірства. Покарання має викликати переживання, відчуття провини, пробуджувати докори сумління і прагнення змінити поведінку.

Виховна ефективність покарання зростає, якщо його сприймуть як справедливе. Тому слід завжди перевіряти факти, щоб довести провину. Незаслужене покарання провокує нові конфлікти.

Методи контролю й аналізу ефективності виховання. Їхнє завдання – з'ясувати результативність конкретних виховних заходів, виховної роботи в колективі загалом. До них належать *педагогічне спостереження, бесіда, опитування (анкетне, усне), аналіз результатів діяльності студентів* тощо. Який би метод педагог не використовував, він повинен бути елементом конкретної програми вивчення особистості чи колективу.

Поведінка людини залежить не тільки від її особистісних якостей, а й від характеру стосунків із колективом, особливостей життя колективу. Особистість студента та колектив постійно розвиваються. Дослідження змін має практичне значення для подальшої виховної роботи, зокрема для правильного прогнозування її змісту і добору методів, форм виховного впливу. Відомості про студента та колектив, отримані за допомогою одного методу, для достовірності й об'єктивності потребують перевірки іншими методами.

Вивчення поведінки студентів і виховання відбуваються одночасно. Прийом чи метод вивчення особистості може бути водночас прийомом чи методом виховання (бесіда, доручення). Аналіз реагування особистості (колективу) на певний виховний вплив допомагає дібрати адекватні йому способи.

До основних функцій вихователя належать:

- **статусно-позиційна** – забезпечує розуміння й прийняття науково-педагогічних працівників і педагогічних колективів свого соціального статусу, ролі, місця, кола функціональних завдань, відповідальності та обов'язків як основних суб'єктів виховного процесу;
- **розвивальна** – полягає в активному впливі на процес розвитку й саморозвитку студентів, розвиток у них критичного ставлення, громадянської позиції тощо;

- **формуюча** – спрямована на формування у студентів необхідних цінностей (переконань), морально-психічних і громадських якостей;
- **інформаційно-комунікативна** – зумовлює активний вплив виховання на процес пізнання студентами один одного, а також розвиток соціальних зв'язків і статутних взаємин у студентських колективах і ВНЗ;
- **мотиваційно-мобілізуюча** – полягає у формуванні спонукальних сил студентів до продуктивного навчання та оволодіння майбутньою професією
- **профілактична** – полягає в прогнозуванні й запобіганні небажаних виявів поведінки студентів;
- **перевиховання** – спрямована на викорінення, ліквідацію негативних якостей і рис характеру студентів, а також соціально-психічних утворень у соціальних групах в інтересах формування й розвитку соціально-ціннісних орієнтацій.
- Суб'єктами виховання у ВНЗ вважають науково-педагогічних працівників, ректорат, працівників різних відділів, центрів, інститутів, факультетів, науково-педагогічні колективи кафедр, факультетів, інститутів і студентські колективи, а також педагогічне середовище вищого навчального закладу і навіть окремих студентів. Об'єктами виховання у ВНЗ є насамперед студенти, а також науково-педагогічні працівники та ін.

Однак у сучасних умовах у розв'язанні складних виховних завдань дедалі частіше наявні суб'єкт-суб'єктні відносини, що припускає взаємоактивність і взаємодію всіх студентів як повноправних учасників процесу виховання.

Такий характер стосунків стимулює активність студентів. Це зумовлено тим, що будь-який студент ефективно розвивається й формується тоді, коли йому надають можливість розкритися, виявити свій творчий потенціал та активність.

Виховання стає плідним, якщо воно звернено до суб'єктних, творчих сил студента. Тоді об'єкт виховання не

тільки правильно розуміє виховний вплив, а й приймає його та активно виконує всі вимоги.

Важливо розуміти, що безліч взаємодій, у які вступає студент, він не засвоює пасивно й механічно. Одні з них стимулюють діяльність і формують мотиви поведінки; інші виявляються нейтральними; треті спричинюють опір. У вихованні спонтанно виявляються природні сутнісні сили людини. Усе це характеризує студента як цілісний феномен, що одночасно є і суб'єктом, і об'єктом виховання.

Як суб'єкт виховного процесу студент становить індивідуальність, що розвивається.

Іншими повноправними суб'єктами виховного процесу є кожен педагог.

Третій учасник виховного процесу – науково-педагогічний колектив ВНЗ. Як суб'єкт виховання, колектив науково-педагогічних працівників впливає на кожного студента, зумовлює його діяльність, формуючи світогляд, поведінку, життєві стратегії. Водночас колектив науково-педагогічних працівників сам є об'єктом виховання.

Четвертим учасником виховного процесу є педагогічне середовище ВНЗ. Саме в ньому студент здобуває сприятливі умови для свого розвитку, задоволення власних потреб та інтересів, застосування своїх здібностей для самовдосконалення, самоутвердження і самовиявлення.

Значні виховні можливості закладено у впливах, які чинять суспільні інститути, державні органи, родина та інші суб'єкти виховання. Без сумніву, виховує також соціальне середовище, соціальна дійсність.

Змістова сторона виховної діяльності у ВНЗ зумовлена цілями та завданнями держави. Зміст виховання ґрунтується на загальнолюдських цінностях, досвіді й традиціях сучасної цивілізації, Батьківщини тощо. Основні напрями виховання у ВНЗ в сучасних умовах такі: *ідейно-національне, патріотичне, духовно-моральне, естетичне, соціально-правове, екологічне, фізичне і трудове.*

Ідейно-національне виховання полягає у формуванні в студентів національної свідомості й самосвідомості, гордості й гідності, утвердження у свідомості студентів почуття

обов'язку, честі, совісті, любові до українського народу, ненависті до тих, хто зазіхає на його незалежність і волю, територіальну цілісність держави тощо.

Духовно-моральне виховання спрямоване на формування в студентів цілісного світогляду, загальнолюдських цінностей, вищих моральних якостей, ставлення до людини як до вищої цінності, поваги до її суджень, поглядів, цінностей, долучення до багатств сучасної культури. Воно ґрунтується на усвідомленні й прийнятті загальнолюдських і національних моральних цінностей, сприяє формуванню свідомості й необхідності дотримуватися норм моралі в повсякденній життєдіяльності.

Усі складові виховання відображають змістовий аспект єдиного виховного процесу у ВНЗ, який має ґрунтуватися на національних ідеях, ідеях побудови державності, патріотизмі, вірності своєму народові тощо. Реалізація цих напрямів дає змогу формувати студента як цілісний феномен, усебічно розвинену особистість.

Основу структури виховання у ВНЗ становлять такі його елементи: суб'єкт виховання, об'єкти виховання, мета виховання, система відносин, система впливів, система взаємозв'язків між елементами, які входять до структури процесу виховання, результати виховання. Їх аналіз сприяє глибшому розумінню психолого-педагогічного механізму формування у студентів тих чи інших якостей.

Алгоритм виховання у ВНЗ вказує на сувору його послідовність:

- аналіз фактичного стану справ для виявлення суперечностей у цілісному діяльнісно-виховному процесі й визначення шляхів їхнього розв'язання;
- планування ефективних виховних заходів та організація їхнього виконання для досягнення необхідного виховного впливу;
- створення умов для ефективного виховання у ВНЗ;
- оцінка результатів виховної діяльності на кафедрах і в середовищі ВНЗ та корекція всього діяльнісно-виховного процесу у ВНЗ.

Форми виховання. Форми виховання – варіанти організації конкретного виховного процесу; композиційна побудова виховного заходу. Вони завжди взаємопов'язані зі змістом.

У вихованні студентів, розвитку їхніх творчих здібностей, формуванні необхідних майбутньому фахівцеві якостей важлива роль належить спеціально організованій позааудиторній виховній роботі. Форми її організації у вищому навчальному закладі можуть бути масові, групові та індивідуальні.

Масові форми виховної роботи. Особливістю масових форм виховної роботи є значна участь у ній студентів. До них належать святкування державних і релігійних свят, знаменних подій у житті вищого навчального закладу, проведення читацьких конференцій, тематичних вечорів, вечорів запитань і відповідей, тижнів різних навчальних предметів, зустрічей із видатними людьми, конкурсів, олімпіад, фестивалів, виставок тощо.

Ефективною формою виховання студентської молоді є *читацькі конференції*. Пропагуючи наукову, художню, публіцистичну літературу, студентській молоді прищеплюють зацікавлення книгою, формують у неї літературно-естетичні смаки. Такі конференції проводять на матеріалі творчості одного або кількох авторів, творів, об'єднаних тематикою, з окремої літературної чи наукової проблеми.

Вечори запитань і відповідей закликають до діалогу між фахівцями і студентами. На ці заходи запрошують фахівців із тих сфер діяльності, які цікавлять студентів.

Літературно-музичні вечори, культпоходи в театр ознайомлюють студентів із різними жанрами цих видів мистецтва, формують естетичні смаки, виховують патріотичні почуття.

Групові методи виховної роботи. Серед них найпоширеніші – «круглі столи», гуртки за інтересами, обговорення радіо- і телепередач, новинок преси, акції милосердя, пошукова діяльність, екскурсії, походи, заочні подорожі, заходи з фізичного виховання – олімпіади, туристичні походи, бесіди про гігієну.

«Круглі столи» зазвичай збирають молодих людей, які не обмежуються власною думкою в пошуках істини. Тему визначають заздалегідь. Учасники демонструють свої знання з цієї теми й перспективи її розвитку. «Круглі столи» сприяють розширенню кругозору, формуванню світогляду, загальнолюдських і національних цінностей.

Свій творчий потенціал студенти реалізують у *гуртках за інтересами*, основні завдання яких – формування національного свідомого патріота-громадянина України; виховання фізично й морально здорової людини; усвідомлення моральних цінностей, ідеалів, культурних традицій, етичних норм; формування естетичних смаків; створення атмосфери емоційної захищеності, любові; збереження родинних традицій, сімейних реліквій, вивчення родоvodu, звичаїв, обрядів свого народу і народів, що населяють Україну; вивчення мови й шанування культури, національної літератури, мистецтва, преси, радіо і телебачення.

У виховній роботі ефективним є використання радіо- і телепередач, перегляд художніх фільмів.

У процесі виховної роботи доцільно практикувати обговорення публікацій із найпопулярніших видань, які приваблюють студентів своїми аналітичними матеріалами щодо політичної, економічної, культурної ситуації в Україні.

Формуванню національної свідомості, патріотичних почуттів студентської молоді сприяє їхня активна участь у створенні університетських краєзнавчих музеїв, призначених для вивчення, збереження та використання пам'яток природи, матеріальної і духовної культури народу.

Ефективними виховними заходами є також *історико-етнографічні експедиції* з вивчення історії свого міста, села, області, краю та топоніміки цієї місцевості, дослідження історичних пам'яток, збирання предметів старовини, легенд, народних традицій, звичаїв тощо.

Індивідуальна виховна робота. Зумовлена індивідуальними особливостями студентів, через які переломлюється будь-який виховний вплив на особистість. Тому, щоб впливати на особистість, необхідно вивчити її індивідуальність.

Індивідуально-виховну роботу зі студентами здійснюють за двома напрямками:

- корекція відхилень у свідомості й поведінці окремих студентів через створення спеціальних педагогічних ситуацій, які сприяють усуненню наявних в особистості студента негативних якостей;
- спонукання студентів до раціонального використання вільного часу для всебічного розвитку своєї особистості, удосконалення необхідних фахівцю якостей (консультування студентів щодо розумного використання вільного часу на самоосвіту, суспільну роботу, заняття фізкультурою і спортом, художньою і технічною творчістю тощо).

Збагаченню особистості студента сприяють такі форми самостійної роботи: читання художньої та спеціальної літератури, пошуки необхідної інформації через мережу «Інтернет», перегляд відповідних телепередач і прослуховування радіопередач, конструювання, написання творів, заняття фотографією і кінорежисурою тощо.

Усі форми виховання взаємопов'язані та взаємозумовлені. Жодна з них не є універсальним засобом виховного впливу на особистість, формування її якостей, якою б досконалою не була. Кожна з форм виховання передбачає єдність загального, особливого і одиничного.

Загальне зумовлене тим, що всі форми виховної роботи спрямовані на досягнення загальної мети – виховання та розвиток студентів. Спільність умов і мети визначає і спільність різноманітних форм виховної роботи – усі вони ґрунтуються на основі поваги до особистості, яку виховують, визнанні її індивідуальності, прав і свобод; спираються на потенційні індивідуальні можливості, внутрішню активність студента в процесі його формування.

Особливе полягає в тому, що ті чи інші форми виховної роботи реалізують, здебільшого, у певному середовищі життєдіяльності студента.

Специфічне, неповторне в організації і здійсненні виховної діяльності передбачає одиничне у змісті конкретної форми виховної роботи.

Засоби виховання – предмети матеріальної і духовної культури, а також різні явища, що їх використовують у виховному процесі для розв’язання конкретних виховних завдань.

Засобами виховання є книжки, газети, журнали, радіо, телебачення, кіно, театр, виставки, ігри, спорт, художня самодіяльність, цікавий співрозмовник, різноманітні предмети культури і природи.

Будь-який об’єкт матеріальної чи духовної культури виконує функцію засобу виховання за умов, якщо:

- з ним пов’язана інформація, необхідна для розвитку внутрішнього світу особистості студента чи науково-педагогічного працівника;
- його виокремлено як предмет засвоєння в образній, наочно-дійовій або знаково-сигнальній (усній чи письмовій) формі;
- об’єкт разом із його інформацією залучено до спілкування і спільної діяльності вихователя і вихованців.

Кожен об’єкт має свої характеристики: фізичні, хімічні, естетичні та ін. Крім об’єктивних характеристик, виконуючи функції засобу виховання, він набуває ще й педагогічних характеристик, найважливішими з яких є: повнота інформації про об’єкт, спосіб використання цього засобу педагогом, можливість використання його студентами в майбутньому самовихованні.

Педагогічні характеристики засобу виховання зумовлені об’єктивними і суб’єктивними причинами. Об’єктивно вони є продуктом культури і традицій народного виховання, у яких закріплено способи передавання духовних цінностей за допомогою вже сформованих засобів виховання.

Суб’єктивні причини зумовлені діяльністю вихователя, який конкретизує способи використання засобів виховання відповідно до мети і завдання та рівня вихованості студентів, враховуючи вимоги суспільства до особистості, сучасні педагогічні рекомендації і передовий досвід виховання.

Засоби виховання зумовлені метою і завданнями виховання, методами і формами організації виховного процесу, мають значний вплив на всебічний розвиток особистості.

Систему засобів розробляє вихователь відповідно до мети і завдань виховання. Розрізняють завдання перспективні (на декілька років), середньотермінові (переважно на рік) і поточні (на тиждень). Одні засоби виховання є спільними, їх використовують для досягнення будь-якої мети, інші – спеціальні – для досягнення окремих завдань. До загальних (спільних) засобів належать газети, журнали, художня література, фізична культура.

Перспективні завдання містять виховання стійких характеристик особистості. На кожному етапі виховання перспективні завдання конкретизують і уточнюють, зі зростанням рівня вихованості вони розвиваються й ускладнюються.

Середньотермінові завдання пов'язані з розв'язанням виховних проблем, актуальних для цього віку чи етапу.

Поточні (оперативні) завдання визначає вихователь, керуючись рівнем вихованості студентів і необхідністю конкретизації перспективних та середньотермінових завдань, потім добирає адекватні засоби виховання.

Засоби виховання чинять суттєвий вплив на розвиток особистості. Засоби матеріальної культури (одяг, прикраси, оздоблення) пов'язані із розвитком практичного інтелекту, а засоби духовної культури, представлені в знаковій формі (книги, мова, живопис та ін.) – більш суттєві для розвитку теоретичного мислення.

Усебічний розвиток особистості – процес оволодіння засобами матеріальної і духовної культури, створеної людством. Матеріальні та символічні засоби, пов'язані з мовою, утворюють складну систему, у якій символічні засоби спрямовані на управління і планування діяльності студентів, результатом якої є абстрактно-символічне мислення, свідомість, світогляд, моральні, естетичні та інші якості.

У юнацькому віці триває розвиток та набувають нових рис такі якості, як рефлексія, антиципація та ідентифікація. Завдяки *рефлексії* свідомість аналізує особисті якості індивіда, виявляє «дефекти» минулого виховання. У виховній рефлексії значну роль відіграє приклад авторитетного дорослого, класична художня література, логічні засоби самоаналізу.

Антиципація – здатність свідомості людини передбачати наслідки планових дій до їх реалізації, на етапі підготовки.

Ідентифікація характеризує здатність людини засвоювати духовні цінності народу, виробляючи на цій основі переконання, звички поведінки та інші якості. Для розвитку здатності ідентифікувати культурні цінності використовують міжособистісні стосунки, бесіди на естетичні й моральні теми, приклад науково-педагогічних працівників і батьків, обговорення творів художньої літератури та ін.

Засобами виховання вищих моральних і естетичних емоцій у студентів є художня література, виставки, різні види мистецтва, художня самодіяльність, гуртки і творчі студії, туризм і спорт.

Засоби виховання вольових якостей особистості (наполегливості, цілеспрямованості, послідовності) – особистий приклад дорослого, діяльність, спрямована на досягнення важливої мети, громадська думка, система знань тощо.

Самовиховання волі здійснюється на основі єдності емоційної та інтелектуальної сфер особистості, тому їхніми засобами є пізнавальна і практична діяльність у поєднанні з рефлексією та антиципацією.

Розв'язання складних пізнавальних і практичних завдань на основі бажань дає студентові змогу тренувати свою волю, наполегливість, цілеспрямованість відповідно до ідеалу.

Контрольні запитання та завдання:

Охарактеризуйте поняття «метод виховання», «форма виховання», «засіб виховання».

Які ви знаєте класифікації методів виховного впливу?

Розкрийте сутність методів виховання у ВНЗ.

Охарактеризуйте методи формування свідомості, організації та стимулювання діяльності.

Розкрийте зміст методів суспільної поведінки.

Розкрийте сутність методів контролю й аналізу ефективності виховання.

Які ви знаєте масові та групові методи роботи. У чому відмінність між ними?

Які засоби виховання можна використовувати у виховній роботі зі студентами і з якою метою?

У чому відмінність між завданнями перспективними та поточними?

Розкрийте сутність поняття «усебічний розвиток особистості»?

4.6. Самовиховання студентів в умовах вищих навчальних закладів та його мотивація

Досвід навчально-виховної діяльності вищих навчальних закладів переконує, що ефективно вирішувати питання підготовки майбутніх фахівців можна лише за активної участі в цьому процесі студентів, тобто йдеться про їх самовдосконалення.

Професійне самовдосконалення — свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня власної професійної компетенції та розвитку професійно значущих якостей відповідно до соціальних вимог, умов професійної діяльності та власної програми розвитку.

Цей процес ґрунтується на психологічному механізмі постійного подолання внутрішніх суперечностей між наявним рівнем професіоналізму («Я — реальне професійне») і уявним його станом («Я — ідеальне професійне»).

Професійне самовдосконалення майбутнього фахівця відбувається у двох взаємопов'язаних формах — самоосвіта і самовиховання. Основним змістом *самоосвіти* є вдосконалення наявних у студента знань, формування умінь і навичок з метою досягнення бажаного рівня професійної компетенції.

Людина інколи самовдосконалюється підсвідомо. Несвідомлене самовиховання зазвичай має епізодичний характер, здійснюється без чіткого плану і розгорнутої програми, що набагато знижує його результативність.

Значно вищу ефективність має усвідомлене самовиховання — системна і свідома діяльність людини, спрямована на її саморозвиток і формування власної базової культури.

Щоб самовиховання стало усвідомленим і професійно спрямованим, майбутній фахівець має відчувати, реально оцінити свою придатність до обраної професії.

Головною метою самовиховання на сучасному етапі є досягнення згоди зі самим собою, знаходження сенсу життя, самоактуалізація і самореалізація потенційних можливостей, природних здібностей та активне самоутвердження в суспільному житті.

Знаходження сенсу життя – відповідальний етап у розвитку і становленні особистості, коли відбувається процес формування і розвитку особистісних ціннісних орієнтацій і реалізація певних бажань, їх узгодження із загальнолюдськими, національними та професійними цінностями. Від вибору особистісних ціннісних орієнтацій та їх узгодженості залежать світогляд студента, його життєві принципи, переконання й професійна спрямованість, характер самоактуалізації, самореалізації і самоутвердження.

Самоактуалізація – постійне прагнення людини до повного виявлення і розвитку особистісних потенційних можливостей та до їх реалізації.

Самореалізація – свідомо, цілеспрямована матеріально-практична, соціальна й духовна діяльність особи, скерована на реалізацію власних сил, здібностей, можливостей, життєвих настанов.

Самоутвердження – намагання утвердитися в певному соціальному статусі й соціальній ролі.

Самовиховання студента розуміють як організовану, активну й цілеспрямовану його діяльність, скеровану на систематичне формування й розвиток позитивних та усунення негативних якостей особистості відповідно до усвідомлених потреб і вимог суспільства, професійної діяльності, а також на реалізацію особистої програми розвитку.

У процесі самовиховання всі аспекти особистості (переконання, світоглядні позиції, почуття, воля, звички, риси характеру, інші особистісні якості, конкретні результати діяльності й поведінки) стають предметом постійного вивчення і зміни з боку педагогів.

За своєю сутністю самовиховання – **явище соціальне**. Воно властиве тільки людині, яка усвідомлює себе в системі суспільних відносин. Вдаючись до самовиховання, людина реалізує соціальну потребу набути гаму особистісних якостей, що якнайбільше сприяли б їй у виконанні суспільних функцій.

Соціальна детермінація самовиховання визначає також специфіку формування і розвитку потреби в самовихованні. Така потреба розвивається в процесі суспільної діяльності особистості, її спілкування з іншими людьми. Виявляється активно-вибіркове ставлення людини.

За соціальною функцією самовиховання – специфічний індивідуальний **педагогічний процес**. Унікальність його в тому, що і суб'єкт, і об'єкт виховання – у тій самій особі. Це зумовлює особливий характер організації, змісту, методики роботи над собою. Попри соціальну зумовленість, самовиховання – глибоко індивідуальне й залежить від ступеня виразності внутрішніх передумов.

Суттєвою передумовою ефективності процесу самовиховання українського студентства на сучасному етапі становлення національної системи виховання є:

- постійне врахування суб'єктами виховання важливості, необхідності та складності цього процесу у виховній роботі ВНЗ;
- наявність необхідних психолого-педагогічних знань і практичного досвіду науково-педагогічних працівників (кураторів) з питань організації самовиховання студентів;
- усвідомлення необхідності постійного керівництва та здійснення системного психолого-педагогічного впливу на самовиховання студентів;
- перетворення студентів на суб'єктів самовиховання;
- творче поєднання процесу самовиховання з активною навчально-пізнавальною діяльністю та організацією культурно-просвітницької роботи і дозвілля;
- надання цьому процесу гуманного, національного і особистісного спрямування.

До найважливіших внутрішніх передумов, які визначають ефективність самовиховання студентів, варто зарахувати:

- потреби й мотиви, що спонукують до роботи над собою;
- переконання, розвинуту самосвідомість і самокритичність, які дають змогу об'єктивно оцінити свої достоїнства, позитивні якості й вади;
- наявність почуття самоповаги та гордості за належність до обраного навчального закладу, яке вимагає не відставати від інших студентів і бути серед найкращих;
- певний рівень розвитку вольових якостей, звичок самооцінки, самоконтролю і саморегулювання, які надають процесові самовиховання цілеспрямованості та різнобічності;
- оволодіння теорією самовиховання та методикою роботи над собою;
- свідома установка на позитивний результат самовиховання;
- психологічна готовність до активної, системної роботи із самовиховання.

Внутрішні передумови визначають можливість глибоко усвідомленого, продуманого, творчого характеру роботи над собою. Від рівня їхньої розвиненості значною мірою залежить остаточний результат самовиховання. Ось чому в керівництві самовихованням студентів важливо особливу увагу звертати на формування й розвиток внутрішніх передумов.

Однією з характерних рис самовиховання студентів є його стійкий взаємозв'язок із процесом виховання у ВНЗ та суспільною дійсністю. Завдяки організованим виховним впливам у студентів розвивається самосвідомість, з'являється потреба у самовихованні, формуються інтереси й життєві ідеали, визначаються основні напрями самовиховання. У процесі цілеспрямованої виховної роботи формується внутрішній світ студента, який визначає згодом його здатність, прагнення і можливість до самовиховання.

Вивчення студентів, їх життєвої позиції та її впливу на характер поведінки особистості, дає змогу простежити зв'язки між зовнішніми і внутрішніми факторами самовиховання, розвиток самовиховання в процесі, наприклад, навчально-пізнавальної діяльності. Це дає змогу подолати відомий відрив самовиховання від реальних процесів життя, замикання його у сфері самоаналізу. В основі розвитку самовиховання – становлення та рух взаємопов'язаних процесів усвідомлення особистості та зміни позицій вихованця в його взаємодії із зовнішнім світом.

Самовиховання здійснюється на основі певних принципів, які є найбільш загальними вихідними положеннями і вимогами особистості до самої себе і визначають мету, ідеали, зміст, методику та організацію процесу самовиховання.

Основні принципи самовиховання:

- природовідповідності та народності самовиховання;
- демократичності самовиховання, виховання стійкої громадської позиції та гуманістичної моралі;
- системності, цілеспрямованості, ціннісної орієнтації виховання та самовиховання;
- послідовності, неперервності та систематичності;
- єдності самовиховання та наукового світосприйняття;
- формування активної життєвої позиції та позитивного спрямування самовиховання;
- взаємозв'язку виховання та самовиховання і професійної діяльності.

Педагогічний аналіз процесу самовиховання студентів дає підстави окреслити низку логічно взаємозалежних і взаємозумовлених етапів роботи над собою: **самопізнання, планування, реалізація плану (програми), контроль і регулювання.**

Початковий етап у самовихованні – **самопізнання.** Самопізнання – складний процес визначення своїх здібностей і можливостей, системи цінностей, життєвих намірів і прагнень, провідних мотивів і мотивацій, характеру і темпераменту, особливостей перебігу психічних пізнавальних процесів

(відчуття, сприйняття, пам'яті, уваги, уяви, мислення, мовлення). Завдяки цьому вихованець може самостійно визначити, яких успіхів може досягнути в житті, а також проаналізувати можливості вдосконалення своєї повсякденної діяльності, які спеціальні вправи можна використовувати для досягнення цих цілей та ін.

Важливість цього етапу в самовихованні зумовлена тією обставиною, що людина не може розумно діяти без хоча б мінімального знання про себе. Невипадково ще древні мислителі зазначали: «Хто знає ціну сутності своєї, той найбільш придатний із людей».

Девіз «Пізнай самого себе» було написано на арці Дельфійського храму в V ст. до н. е. в Греції. Він означав: пізнай волю богів у своїй долі, підкорися їй. Давньогрецькі мислителі часів Платона трактували цей девіз так: пізнай своє призначення, відкрий свої можливості, передбач свою поведінку.

Академік А. В. Петровський пропонує два шляхи пізнання власного істинного «Я»:

- перший шлях: уважний аналіз не стільки задумів власних вчинків, скільки самих вчинків у співвідношенні із задумами. Умовно кажучи, з'ясування сенсу власного життя та зіставлення його зі своєю поведінкою, із суспільними й особистісними цінностями, аналіз конкретних вчинків з погляду загальнолюдської, національної та особистісної моралі, професійного й особистісного становлення і діяльності;
- другий шлях: вдатися до можливостей науки та з'ясувати з її допомогою власні індивідуально-психічні властивості, життєві настанови тощо. Цією наукою є психологія особистості.

Обидва шляхи, на думку А. В. Петровського, багато разів переплітаючись, приведуть кожного, хто ними піде, до пізнання самого себе.

Отже, **самопізнання** – процес цілеспрямованого отримання інформації про розвиток якостей своєї особистості.

Методично правильно організоване самопізнання, згідно з А. В. Петровським, має такі напрями: **самоусвідомлення; самовивчення; самооцінка.**

Процес *самопізнання* починається з *самоусвідомлення*, тобто усвідомлення себе як суспільної істоти – особистості та свого місця й життєвих орієнтирів у суспільній діяльності. Загалом самоусвідомлення є вищим рівнем розвитку свідомості людини, що виявляється в усвідомленні та системи її уявлень про саму себе, місце і роль у суспільному житті, потреби, інтереси, мотиви та мотивацію поведінки й діяльності, які активно розвиваються у межах «Я-концепції». Самоусвідомлення дає змогу студентові глибше усвідомити себе й систему вимог, що їх висувають до нього, а також зрозуміти свої завдання у навчально-виховному процесі, чіткіше уявити перспективу свого подальшого розвитку.

Самовивчення в процесі самопізнання спрямовано на вивчення якостей власної особистості, зіставлення їх з вимогами, які висувають до громадянина. Самовивчення відбувається через самоспостереження, самоаналіз своїх учинків, поведінки, конкретних результатів діяльності, критичне ставлення до висловлювань на свою адресу з боку студентів, науково-педагогічних працівників, керівників ВНЗ, самоперевірку в конкретних умовах. На основі самовивчення формується самооцінка, яка є судженням людини про міру наявності в неї якихось якостей, властивостей і зіставлення їх з еталоном, зразком.

У *самооцінці* виявляється думка студента про самого себе. Завдяки самооцінці створюється власний проект самоорганізації. Об'єктивна самооцінка відіграє важливу роль і в організації самовиховання, і в керуванні своєю поведінкою. Вона виконує кілька функцій:

- порівняння наявних якостей особистості з вимогами, що їх ставлять до конкретних фахівців;
- фіксації успіхів і недоліків у роботі над собою;
- корегування (дає змогу вчасно відмовитися від недосконалих форм і методів роботи над собою, удосконалювати застосування засобів і прийомів, які мають позитивний ефект).

Неодмінною умовою об'єктивної самооцінки є самокритичне ставлення студента до своєї особистості, вміння правильно реагувати на критичні зауваження інших людей. На підставі самовивчення й самооцінки у студентів формується рішення вдатися до самовиховання. Процес ухвалення такого рішення відбувається, зазвичай, за умов глибокого внутрішнього переживання позитивних і негативних аспектів своєї особистості.

Самооцінка формується за двома напрямками:

- зіставлення самого себе зі зразками для наслідування, із висунутими вимогами;
- повсякденне спілкування студентів з членами колективу, педагогами.

У колективі формується певне ставлення до того чи іншого студента. Сила колективної думки спонукає до об'єктивнішої самооцінки.

Пізнання іншого не тільки випереджує пізнання самого себе, а й слугує для нього джерелом та опорою. Порівняння, зіставлення себе з іншими є загально визнаним критерієм самооцінки. Порівнюючи себе з ровесником у процесі спільної діяльності, студент помічає в собі те, що спершу помітив в інших і, як наслідок, приходить до усвідомлення своїх вчинків і дій, якостей та властивостей власної особи. Відбувається своєрідне перенесення різних властивостей особи, помічених в іншому, на самого себе. Однак існує також нестійкість самооцінки особистості, що є наслідком ще не сформованого ставлення до самого себе.

Особливості самооцінки залежать від реальних умов життєдіяльності особистості.

Виокремлюють такі основні види самооцінки: **адекватна й неадекватна** (завищена і занижена). Самооцінка – це знання вихованця про самого себе і ставлення до себе разом узяті.

Самооцінка передбачає виокремлення власних умінь, дій, якостей, мотивів, мотивацій і цілей своєї поведінки, їх усвідомлення та оцінного ставлення до них, вміння оцінити свої сили та можливості, узгодити їх із зовнішніми умовами, вимогами навколишнього середовища, вміння самостійно

ставити перед собою ту чи іншу мету і відіграє велике значення у формуванні особистості. Самооцінка, залежно від своєї форми (адекватна, неадекватна), може стимулювати або, навпаки, пригнічувати активність вихованця.

Неадекватна занижена самооцінка знижує рівень соціальних прагнень студента, сприяє розвитку невпевненості у власних можливостях, обмежує його життєві перспективи. Така самооцінка може супроводжуватися негативними емоційними зривами, внутрішнім конфліктом, девіантною поведінкою. Внутрішній конфлікт може спричинити конфлікт між самооцінкою та оцінками, які дають ровесники, а також між самооцінкою й ідеальним «Я», до якого прагне вихованець.

Існує залежність між характером самооцінки і такою якістю особистості, як упевненість у собі. Якщо людина впевнена в собі, це означає, що вона правильно оцінює власні сили й можливості; її поведінка відповідатиме соціальним вимогам навколишніх. В основі невпевненості в собі – недооцінка своїх якостей і можливостей, самовпевненості – переоцінка.

Від самооцінки вихованця залежать особливості його спілкування, взаємини з ровесниками, успішність навчально-пізнавальної, професійної та іншої діяльності, подальший розвиток особистості, формування і розвиток життєвих орієнтирів. Правильна самооцінка дає йому моральне задоволення.

Самооцінка, особливо здібностей та можливостей особистості, впливає на рівень прагнень вихованця, що виявляється у завданнях, які студент ставить перед собою та розв'язати які вважає спроможним. Рівень його прагнень і характер самооцінки яскраво простежуються у різноманітних ситуаціях вибору: і у важких життєвих ситуаціях, і в повсякденній навчально-пізнавальній та іншій діяльності, у колективі.

Отже, самооцінка є компонентом самосвідомості студента, що містить, окрім знання про себе, оцінку своїх здібностей, моральних якостей і вчинків та інших індивідуально-психічних властивостей.

Планування самовиховання передбачає:

- визначення мети і основних завдань на перспективу та на певні етапи навчання і діяльності студента;

- розроблення програми (плану) самовиховання;
- визначення умов діяльності із самовиховання (ви-роблення власних правил поведінки, вибір форм, засобів, методів і прийомів розв'язання завдань у роботі над собою).

Добре спланована робота над саморозвитком, самовдосконаленням своєї особистості є запорукою ефективності та результативності самовиховання. План має бути конкретним за змістом, з чіткою послідовністю розв'язання завдань.

Мету й завдання конкретизують на ближні, середні й далекі перспективи розвитку студента.

З метою й завданнями визначають також головні ціннісні орієнтири і зміст самовиховання, ідеали, до яких прагне особистість.

Відомо, що в кожного студента є свій ідеал, зразок, згідно з яким він формує процес самовдосконалення.

На підставі сформульованих цілей, завдань розробляють програми (плани) самовиховання – їх студенти складають на період навчання у ВНЗ. Після самооцінки позитивів і вад, з метою їх удосконалити та усунути, такі індивідуальні програми (плани) доопрацьовують. Це не обов'язково має бути офіційний документ, як правило, їх розробляють в особистих щоденниках, блокнотах. Головне їхнє призначення – допомогти студенту організувати і систематизувати роботу над собою.

Практика засвідчує, що своє призначення програми (плани) самовиховання виконують тоді, коли в них відображено такі питання:

- за якими напрямками студент має намір працювати, які особистісні якості планує формувати, розвивати, удосконалювати, усувати;
- за допомогою чого хоче реалізувати заплановане і що використає в інтересах самовиховання;
- терміни виконання, а також терміни самоконтролю роботи над собою.

Програми (плани) самовиховання конкретизують і доповнюють відповідними правилами поведінки.

Програму самовиховання здійснюють через:

- підпорядкування власної діяльності мотивам і мотивації самовиховання;
- реалізацію програми виховання за умов збереження навчальної, громадської, спортивної та інших видів діяльності, власних смислоутворювальних мотивів і в разі супутнього мотиву та мотивації самовиховання.

Існують **правила поведінки**, які напрацював студент. Це своєрідні орієнтири його поведінки в конкретних життєвих та навчально-виховних ситуаціях. Вони можуть мати і більш глибокий та перспективний характер. Часто для окремих студентів напрацьовані правила поведінки стають програмними в їхній роботі над собою. У процесі самовиховання те чи інше правило постійно наповнюється новим змістом.

На цьому етапі роботи над собою використовують самозобов'язання (письмово оформлені зобов'язання перед собою за відповідний період досягти певних результатів: виховання у собі конкретних позитивних якостей, викорінення вад тощо; їх можна оформити і як власні правила поведінки); особистий план роботи над собою (передбачає систему заходів, спрямованих на формування в собі особистісних якостей, необхідних майбутньому фахівцю); програму самовиховання (передбачає розкриття змісту роботи студента над удосконаленням своєї особистості на тривалий період); девіз життя (влучно сформульована життєва мета, життєве кредо, яке визначає повсякденну поведінку особистості).

Ефективність самовиховання майбутнього фахівця значною мірою залежить від педагогічного керівництва цим процесом.

Педагогічне керівництво самовихованням студентів – оптимальна організація їх життєдіяльності, акцентування їх уваги на питаннях саморозвитку, відповідальності за себе, своє сьогоднішнє та майбутнє, а також стимулювання самовиховної діяльності під час навчально-виховного процесу.

Систематичне керівництво самовихованням студентів в умовах ВНЗ можна розглядати як одну з найважливіших умов формування особистості студента. Суть психо-

лого-педагогічної сутності керівництва самовихованням у тому, що у ВНЗ формуються такі функціонуючі зв'язки й відносини, які дають змогу ефективно впливати на свідомість і поведінку студентів, характер їхньої роботи над собою. Ці зв'язки забезпечують можливість узгодити педагогічні зусилля суб'єктів виховної діяльності за метою, часом, змістом, основними напрямками.

Основні умови успішного педагогічного керівництва самовихованням студентів – реалізація таких навчально-виховних завдань:

- визначення головної мети, цілей і конкретних завдань із самоосвіти і самовиховання студентів;
- наявність чіткого плану, програми самовиховання;
- постійне вивчення індивідуальних особливостей студентів, популяризація та поширення найкращого досвіду їхньої роботи над собою;
- розроблення сучасних ефективних методик самовиховання та їх упровадження в навчально-виховний процес ВНЗ;
- роз'яснення студентам сучасних вимог до особистості фахівця вищої кваліфікації, значення професійного самовдосконалення;
- опанування студентами методик, методів, прийомів та засобів роботи над собою;
- формування яскравих ідеалів для самовиховання;
- прищеплення навичок і вмінь самовивчення, виокремлення власних і позитивних, і негативних індивідуально-психічних якостей, рис характеру;
- формування здорової морально-психологічної атмосфери в студентських колективах, позитивної громадської думки та настрою, колективних традицій, стимулювання процесу самовиховання;
- залучення студентів до різноманітних видів діяльності, які сприяють інтенсифікації процесу самовиховання;

- усебічне забезпечення, допомога у відпрацюванні програми самовиховання та її реалізації;
- контроль процесу самовдосконаленням студентів та оцінка його ефективності.

Основні етапи педагогічного керівництва самовихованням вихованців:

- **підготовчий етап:** переконання студента у необхідності вдатися до самовиховання і в можливості досягнути бажаних результатів; формування потреб, мотивів і мотивації самовиховання; визначення основних цілей і завдань самовиховання;
- **основний етап:** визначення змісту самовиховання; допомога у виборі прийомів, способів, форм і методів самовиховання; допомога у складанні програми самовиховання; допомога в реалізації програми самовиховання; організація контролю за перебігом самовиховання і внесення в нього необхідних коректив;
- **завершальний етап:** допомога у самоконтролі та привчання вихованців до нього; стимулювання; підсумування досягнутих результатів і визначення нових орієнтирів до самовдосконалення; корегування і внесення нового змісту до програми самовиховання тощо.

Орієнтиром для студентів у плануванні процесу професійного самовиховання є кваліфікаційна характеристика фахівця, на основі якої слід вибудовувати програму індивідуальної самопідготовки до майбутньої професійної діяльності. Вимоги до сучасного фахівця мають відповідати потребам сьогодення.

Ефективне самовдосконалення майбутніх фахівців можливе лише в разі тісної співпраці студентів і педагогічного колективу вищого навчального закладу, проїнятої взаємною повагою і вірою в людину. Самовдосконалення передбачає: високий професіоналізм в обраній сфері; інноваційний характер мислення і готовність до змін; навички управлінської діяльності; особисту творчу спрямованість, готовність за-

безпечувати умови не лише для свого творчого потенціалу, а за потреби — для потенціалу підлеглих; здатність розуміти інших людей, їхні прагнення, мотиви, інтереси тощо; високі духовні й моральні ідеали та переконання; високу політичну, правову та економічну культуру; системне мислення, яке передбачає психологічну готовність, здатність та навички системного підходу до проблемних ситуацій; готовність брати на себе відповідальність; комунікативність, діловитість, здатність до міжособистісного й управлінського спілкування; володіння однією із найпоширеніших іноземних мов; знання комп'ютерної техніки та ін.

Третій етап самовиховання – реалізація програми самовиховання. Сутність діяльності студента на етапі реалізації програми самовиховання в тому, що він контролює роботу над собою, цілком тримає її в полі своєї свідомості (рефлексії) і на цій основі своєчасно виявляє відхилення реалізованої програми від заданої, запобігає їм, вносить відповідні корективи до плану подальшої роботи.

Оволодіння ефективною **методикою самовиховання** студента є однією з умов підвищення його якості й результативності. Насамперед це пов'язано з умінням застосовувати на етапі реалізації програми самовиховання різноманітні методи, прийоми й засоби.

Методи самовиховання – сукупність прийомів однорідного педагогічного впливу людини самої на себе для формування необхідних особистісних якостей та усунення негативних.

Прийом варто розглядати як більш приватний вплив людини на саму себе, що становить у кожній ситуації якийсь одиничний акт.

Засоби самовиховання – сукупність предметів матеріальної і духовної культури, що їх використовують у виховному процесі для розв'язання конкретних завдань самовиховання.

Основні методи самовиховання: самопереконання, самоспостереження, самоконтроль, самоаналіз, самозвіт, самонаказ, самопорівняння, самоорганізація життя та діяльності, самотренування, аутотренінг, наслідування прикладу, стимулювання самовиховання, самозаохочення, самоосуд,

самопримус, самопідбадьорювання, самозобов'язання, самоінструкування, самонавіювання, самовправа, самокритика, самонагадування та ін.

Самопереконання – метод впливу на себе з метою утвердження нових стосунків і ставлення до власних учинків, сутність якого – у висуванні доказів, контрдоказів та їх виваженості.

За допомогою **самопереконання** студенти домагаються самовизнання необхідності розвитку в себе тих чи інших якостей особистості, усунення вад. Відбувається своєрідне розв'язання суперечностей між особистими поглядами, думками, почуттями і вимогами обов'язку, думками і поглядами авторитетної особи, колективу, суспільної думки. Сформовані за допомогою самопереконання думки й погляди додають студентам упевненості, морально-психологічної стійкості, роблять їх невіддатливими до шкідливих впливів, сприяють мобілізації себе на досягнення завершальної мети самовиховання.

До самопереконання вдаються також у тих ситуаціях, коли особа прийняла якусь пропозицію, вказівку, наказ і бракує рішучості діяти.

Метод самоспостереження полягає у спостереженні за своїми діями, вчинками, думками, почуттями і ґрунтується на загальній спостережливості людини. Самоспостереження є необхідною передумовою контролю особистості за власною поведінкою та діяльністю. Його найкраще здійснювати у звичайних умовах. Насамперед, слід здійснювати ретроспективне самоспостереження, тобто чітко відновлювати в пам'яті події, які щойно відбулися, факти – як продовження самопереживання. Пряме спостереження найважче і найсуб'єктивніше. Помилку у цьому варіанті пізнання буває більше, ніж під час подальшого самоаналізу пережитого; потрібно вміти прогнозувати діяльність, подію, передбачити перебіг розмови тощо. Повторне самоспостереження завжди дає певне уточнення, доповнення. У процесі самоспостереження інколи доцільно уповільнити процес своєї діяльності, ніби розтягнути свої переживання в часі. Можливо, потрібно робити відповідні записи й помітки.

Самоконтроль – систематична фіксація свого стану або поведінки з метою запобігти небажаним виявам та свідомій регуляції особистістю своєї поведінки і діяльності, щоб забезпечити досягнення цілей, норм і правил самовиховання.

Самоаналіз – аналіз своєї діяльності, вчинків, поведінки, свого внутрішнього світу. Він полягає у зіставленні того, що планували, з тим, що зроблено або могло бути зробленим. Допомогає розкрити причини успіхів чи невдач, розвиває самосвідомість і сприяє самопізнанню.

Самоконтроль та самоаналіз – зіставлення прийнятого плану та обов'язків із самовиховання з реальністю, результатами діяльності, встановлення їх невідповідності та внесення необхідної корекції для досягнення запланованого, пошук причин відхилень тощо. Самоконтроль у самовихованні виконує функції спостереження, оцінно-констатуючу та корегуючу. Самоконтроль як метод самовиховання розвивається на основі здатності вихованця контролювати будь-яку свою діяльність. Тому визначення особливостей самоконтролю як методу самовиховання потребує, насамперед, вивчення його підґрунтя – самоконтролю як властивості особистості.

Самоконтроль встановлює відхилення діяльності від особистого взірця, і якщо воно протилежне об'єктивно цінному зразку, то навіть дії, що їх чітко контролюють, можуть не дати якісного результату. Студент, який має значно розвинутий самоконтроль, але не має достатньо знань і навичок, може погано виконувати те чи інше нове та складне для нього завдання. І навпаки, студент, який має менш розвинутий самоконтроль, але який добре знає свою професію, може діяти ефективніше.

Отже, немає підстав ототожнювати самоконтроль із саморегуляцією, він є лише функцією саморегуляції.

Вивчаючи **самоконтроль**, важливо розрізнити його **види**: *ненавмисний (мимовільний)* та *навмисний (довільний)* самоконтроль, який визначає свідомо поставлена мета – стежити за точністю реалізації програми своєї діяльності.

Ненавмисний (мимовільний) самоконтроль можна здійснювати в структурі сприйняття, він може функціонувати автоматично. Предметом ненавмисного самоконтролю є не

діяльність загалом, її мотиви, а лише процесуальний аспект діяльності.

Самоконтроль має такі **функції**:

- **функція стабілізації дій** (реалізація програми дій усередині діяльності);
- **функція самоконтролю**, яка спрямована на корегування діяльності згідно з її мотивами та мотивацією;
- **функція стабілізації діяльності**. Можливості цієї функції значно обмежені. Це пов'язано з тим, що об'єкт мимовільного самоконтролю наявний в структурі сприйняття, визначається несвідомо поставленою метою, а мимовільно задається конкретною діяльністю, тобто його діями, і з її зміною мимовільно змінюється. З цим пов'язано швидке перелаштування тих, хто навчається, на інші види діяльності (запрошення ровесників відпочити, переглянути новий фільм замість самостійної роботи над удосконаленням своїх рис).

Не слід забувати, що студент може мимовільно, без спеціальної мети зіставляти свої наміри з конкретними вчинками й результатами, тобто здійснювати мимовільний самоконтроль на основі свідомого (логічного) аналізу. Але та обставина, що самоконтроль є мимовільним, здійснюється несистематично, значно знижує його можливості в стабілізації діяльності.

На відміну від мимовільного самоконтролю, **довільний самоконтроль** зумовлює спеціальна мета (стежити за реалізацією своїх завдань, перешкоджати мимовільній зміні діяльності, про яку йшлося вище) і має значні можливості стабілізації діяльності. Студенти, які свідомо ставлять перед собою ціль – здійснити заплановану програму діяльності, не відволікатися сторонніми щодо неї справами, будуть спроможні більш систематично та послідовно виконувати свої професійні та суспільно корисні обов'язки.

Довільний самоконтроль має, на відміну від мимовільного, сприятливіші можливості також у реалізації програми дій усередині діяльності. Враховуючи вибірковий характер сприйняття, довільна ціль – проконтролювати певну програму

му діяльності – сприяє повнішому й точнішому відображенню інформації про неї і, як наслідок, чіткішому самоконтролю.

У процесі самовиховання довільний самоконтроль набуває особливого значення. Це пов'язано з особливостями реалізації програми самовиховання, яка залежить від будь-якої діяльності (навчальної, суспільної, професійної тощо). Від того, наскільки ці види діяльності узгоджуються з цілями самовиховання, залежить, наскільки самоконтроль підвищує стійкість діяльності із самовиховання.

Сутність методу **самоорганізації життя та діяльності** в самовихованні полягає в тому, що студенти організують свою поведінку й діяльність відповідно до сформованих правил поведінки, основних напрямів самовиховання, ефективно працюють над собою згідно з програмою самовиховання. Важливою умовою є вміння людини керувати собою, домагатися здійснення поставленої мети.

Самонавіювання – вплив студента на самого себе з метою самовиховання, як наслідок, у нього виникають різні психічні й соматичні стани. Через повторення словесних формул або викликання яскравих уявлень на основі впевненості в досягненні результату самонавіювання впливає на психіку, дає змогу закріпити та в необхідні моменти викликати потрібний психічний настрій. Це технічна процедура, яку здійснюють через повторювання певних вербальних формул, які виявляють бажання, визначені іншими формами самовиховання.

У роботі над собою студенти можуть застосовувати метод **аутотренінгу**. В основі цього методу – емоційно-вольове тренування, суть якого полягає в розвитку здібностей впливати на психорегулювальні процеси. Для цілеспрямованого самовпливу застосовують спеціальні вправи самонавіювання у вигляді словесних формул. У процесі таких тренувань студент у змозі сам створити собі модель уявлень, почуттів, емоцій, станів, увести цю модель у свою психіку завдяки зосередженню, увазі чи багаторазовому повторенні. Після введення в пам'ять модель переходить із короткочасної пам'яті в довготривалу, зі свідомості в підсвідомість і, зрештою, вже

автоматично, мимоволі починає впливати на самонавіяння й поведінку людини.

Самозобов'язання як метод самовиховання полягає у прийнятті рішення про самовиховання за обраними напрямками. Психолого-педагогічний механізм самовпливу цим методом полягає в тому, що, беручи на себе зобов'язання займатися самовихованням за обраними напрямками, студенти мобілізують свої сили, формують у себе внутрішню готовність до активної та цілеспрямованої праці над собою.

У процесі реалізації програми самовиховання в особистості формується бажання виконувати вимоги колективу або педагога, будувати свою поведінку згідно з правилами та вимогами гідної поведінки. Виникнення програми самовиховання можна представити як наслідок еволюції зовнішніх вимог до вихованця у його внутрішні вимоги до своєї програми діяльності; як наслідок, він з'ясовує невідповідність між цими вимогами та конкретною поведінкою і дає собі обіцянку, зобов'язання реалізувати програму самовиховання. Виникають самозобов'язання щодо своєї програми поведінки.

Самозобов'язання – процес зіставлення свого «Я» з вимогами, які висувають колектив, група, вихователі, суспільна організація, суспільство загалом, усвідомлення протиріч між своєю поведінкою та взятими на себе зобов'язаннями щодо самовдосконалення. Цей метод допомагає студентові виробити правила поведінки та професійної діяльності, розвинути здібності, зіставляти своє «Я» із загальними вимогами.

Самозобов'язання – добровільне прийняття усвідомлених цілей, завдань, змісту самовдосконалення, бажання сформувати в собі позитивні якості, усунути негативні та формування на цій основі програми самовиховання. Самозобов'язання виникають завдяки внутрішньому переконанню в їх необхідності і, зрештою, залежать від умов життя, потреб суспільства, обов'язків вихованця.

Слід враховувати, що хоча самозобов'язання і виникають у процесі еволюції зовнішніх потреб у внутрішні зобов'язання особистості, згодом особистість може брати їх самостійно. Це не означає, що на самозобов'язання не впливають і далі об'єктивні причини, що від зобов'язань їх можна

відокремити на основі протиставлень зовнішніх потреб і суб'єктивних бажань.

Отже, самозобов'язання – необхідний і специфічний метод самовиховання. Це внутрішня вимога до своєї поведінки. Завдяки самозобов'язанню визначають загальний напрям змін у власній особистості, за допомогою яких людина більше відповідатиме ідеалу.

Узяті на себе самозобов'язання лише тоді можна реалізувати, коли особистість контролює свою діяльність із самовиховання. Інакше бажання особистості із самовиховання та її конкретна поведінка різко відрізняються, з'являються факти розчарування деяких вихованців у можливостях самовиховання.

Самозвіт – ретроспективний погляд на шлях, пройдений за певний час. Може бути усним або письмовим.

Самопорівняння – пізнавальна операція, що виявляє подібність та відмінність себе щодо інших.

Самотренування – спрямованість на активне виконання цілей та завдань, які ведуть до поставленої мети самовиховання, реалізації програми самовиховання, розуміння кожної наступної перешкоди як можливості для самовдосконалення своїх здібностей. Цей метод дає змогу закріпити навички та вміння, які необхідні вихованцю у процесі професійної діяльності.

Наслідкування прикладу – орієнтація на пошук найкращих прикладів дій і поведінки, їх активне засвоєння. Це збагачує вихованця досвідом інших людей, більш авторитетних та видатних у своїй справі.

Самостимулювання – визначення для себе певних заохочень і стягнень та їх застосування. **Самозаохочення** і **самостягнення** – взаємопов'язані прийоми самовиховання. **Самозаохочення** – усвідомлення та переживання своїх успіхів, нагородження себе в разі успіху виконання програми самовиховання самоподякою, вільним часом, улюбленою справою. **Самостягнення** – усвідомлене переживання провини перед собою, перед колективом; незадоволення собою.

Сутність самовиховання у тому, що особистість усвідомлено змінює сама себе. Самовиховання є вищим рівнем са-

мозміни як діяльності, мета якої – зміна своєї особистості. Усвідомлення своєї особистості як об'єкта самовиховання, сприяють становленню мети, мотивів і мотивації самовиховання. Усвідомлення діяльності самовиховання сприяє підвищенню ефективності засобів самовиховання, систематичності та самостійності роботи над собою.

Стимулювання самовиховання як спонука до активнішої роботи над собою полягає в тому, щоб забезпечити вищу потребу в самовихованні, викликати позитивні мотиваційні установки для подальшого удосконалювання своєї особистості. Стимулювати самовиховання можна двома способами:

- створенням зовнішніх умов для самовиховання;
- впливом на внутрішні (мотиваційні) передумови самовиховання.

Стимулювання самовиховання за допомогою створення зовнішніх умов полягає в тому, що у ВНЗ створюють такі умови, які спонукають студентів займатися самовихованням. Такими **стимулювальними умовами** є:

- чітка внутрішня організація навчально-виховного процесу;
- наукова організація навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- формування позитивної громадської думки у студентських колективах;
- висунення високих вимог до студентів, поєднане з турботою про них;
- залучення кожного студента до активної діяльності;
- пропаганда діяльності найкращих студентів;
- організація дозвілля і відпочинку тощо.

Стимулюючи вплив на внутрішні передумови самовиховання, необхідно формувати у студентів свідому мотиваційну установку, необхідний духовний настрій до самовиховання. Формування такої настанови пов'язане, насамперед, із впливом на потреби та мотиви особистості. Цьому сприяють педагогічно цілеспрямовані заохочення за досягнуті результати у самовдосконаленні, надання дієвої методичної допомоги в

опрацюванні програми самовиховання, що призводить до досягнення вагомих результатів у роботі над собою.

Стимулювання самовиховання передбачає використання таких прийомів, як *самонавіювання*, *самозаохочення*, *самоосуд*, *самонаказ та ін.*

Самонавіювання – психічний вплив людини на себе через повторення подумки або вголос певних висловлювань до повного опанування собою («Я зможу спокійно вислухати зауваження»). Такий прийом пропонують використовувати, якщо потрібно подолати в собі страх перед труднощами, невпевненість у власних сили, нерішучість.

Самотідабдьорювання. Цей прийом ефективний, якщо студент ніяковіє в складних ситуаціях, зневірюється у власних силах та можливостях.

До **самозаохочення** вдаються, якщо є необхідність позбутися негативних рис характеру, коли студент, долаючи певні труднощі, виконав складне завдання.

Самоосуд – вияв незадоволення своїми діями, вчинками, поведінкою. Докори сумління пробуджують свідомість, спричиняють внутрішнє хвилювання і почуття провини. Самоосуд зумовлює бажання позбутися недоліків у поведінці.

Самонаказ полягає в ухваленні рішення ніколи не відступати від принципів. Студент спонукає себе до виконання запланованої діяльності з метою самовиховання.

Найчастіше ми стикаємося з тлумаченням волі у широкому значенні як будь-якої свідомої поведінки. У такому разі не залишається місця вольовому компоненту в процесі самовиховання. Тому для того, щоб справді проаналізувати сутність самоуправління і визначити основні прийоми самовиховання, необхідно з'ясувати сутність волі як специфічного явища, виявити місце волі в системі самоуправління.

Самонаказ залежить від переконаності людини. Самонаказ, який відповідає провідним життєвим цілям людини, її переконанням, значно ефективніший, ніж самонаказ, який суперечить спрямованості особистості, її життєвим настановам.

Свідомі вправи у виконанні вчинків із самонаказу сприяють виробленню стійкої звички слухатися себе. Для науково-

педагогічного працівника дуже важливо пояснити це студентам.

Дієвість самонаказу залежить від рівня відповідальності особистості; відсутність переконаності у необхідності виконувати програму самовиховання сприяє невідкоренню самонаказу. Тому важливою є роль самопереконавання в здійсненні вольового зусилля, коли студент наводить собі нові аргументи, які підкріплюють та розширюють мотиви виконання накресленої програми.

У процесі свідомих тренувань самонаказ, на відміну від неусвідомленого самонаказу, який віддають, зазвичай, внутрішньою мовою, нерідко промовляють уголос. Промовляння самонаказу вголос здебільшого має позитивніший результат, ніж промовляння його про себе. Це можна пояснити тим, що під час промовляння самонаказу вголос до механізму самонаказу долучається слуховий аналізатор, унаслідок чого самонаказ підсилюють додаткові імпульси. Долучається також функція навіювання зовнішнього наказу, суть якої в тому, що особистість без зайвого критичного аналізу, категоричної зовнішньої вимоги виконує самонаказ.

Результативність самонаказу залежить від самопереконавання особистості в необхідності цих дій.

Самопримус – виявлення незадоволення собою в разі невиконання самообов'язків, призначення собі додаткового завдання та примушення себе його виконувати.

Практичні прийоми:

- «крок уперед» – щоденне планування діяльності на наступний день;
- «оцінювання прожитого дня» – аналіз своїх дій, учинків, вад;
- «правила моєї поведінки» – дотримання складених для студента правил поведінки, привчає до виконання своїх обов'язків.

Ці методи, прийоми та способи забезпечують реалізацію **плану самовиховання**.

Четвертий етап самовиховання – контроль і регуляція самовиховання. На цьому етапі застосовують прийоми самоконтролю, самозвіту, самооцінки.

Самоконтроль є одним із видів усвідомленої регуляції власної поведінки та діяльності з метою забезпечити відповідність їхніх результатів сформульованим цілям, вимогам, правилам, зразкам. Самоконтроль у самовихованні ґрунтується на здатності студента контролювати будь-яку свою діяльність, тобто, аналізуючи перебіг роботи із самовиховання, студент установлює відхилення в програмі самовиховання і вносить відповідні корективи у план роботи над собою. Безумовно, робота над собою вимагає, у разі необхідності, самоконтролювання.

Самозвіт – звітування студента перед собою в різних формах (подумки, у щоденнику тощо) про виконання взятих зобов'язань, реалізацію плану та програми самовиховання.

Важлива роль у самовихованні належить навчальному закладу, передусім його науково-педагогічним працівникам. Основні завдання щодо організації самовиховання майбутніх фахівців: пояснення значення, актуальності процесу самовиховання для всебічного розвитку особистості; виховання вміння адекватно оцінювати себе; виховання готовності до співпраці з дорослими, які можуть дати поради, рекомендації щодо самовиховання.

Отже, неодмінною умовою дієвості керівництва самовихованням студентів є висока теоретична й методична підготовка всіх керівників та науково-педагогічних працівників ВНЗ з питань самовиховання.

Контрольні запитання та завдання:

Розкрийте сутність понять «самовиховання», «метод самовиховання» і «професійне самовдосконалення».

Назвіть основні принципи самовиховання.

Що таке програма самовиховання і як її можна здійснювати?

Назвіть основні етапи педагогічного керівництва процесом самовиховання.

Яким чином можна стимулювати самовиховання?

Розкрийте сутність етапу планування процесу самовиховання.

Розкрийте основні функції самоконтролю.

*Назвіть відомі вам методи та прийоми самовиховання.
Охарактеризуйте метод самозобов'язання.
У чому сутність стимулювання самовиховання за допомогою зовнішніх умов?*

4.7. Індивідуально-виховна робота зі студентами

Важливе місце у виховній діяльності науково-педагогічного працівника належить індивідуально-виховній роботі зі студентами. Але для її реалізації будь-який науково-педагогічний працівник має оволодіти набором педагогічного інструментарію. Для цього потрібно досконало оволодіти методикою індивідуально-виховної роботи, яка становить сукупність підходів, методів, способів і прийомів взаємодії з окремим студентами.

«Студент» у перекладі з латинської означає «той, що сумлінно працює», «той, хто бажає знання». А. С. Власенко пропонує таке визначення: «Студентство – це особлива соціальна група, що формується з різних соціальних прошарків суспільства і характеризується особливими умовами життя, праці, побуту, особливою суспільною поведінкою і психологією, для якої набуття знань і підготовка себе для майбутньої роботи в суспільному виробництві, науці та культурі є головним і здебільшого єдиним заняттям».

Т. В. Іщенко акцентує увагу на тому факті, що студентство є складовою такої суспільної групи, як молодь. Наділене, як соціальна група, усіма притаманними молоді якостями. Водночас студентство має свої особливості. Одна з них – соціальний престиж, оскільки більшість студентів усвідомлюють, що вищий навчальний заклад є одним із засобів соціального зростання.

Студентство – мобільна група, метою існування якої є організована за певною програмою підготовка до виконання професійних і соціальних ролей у матеріальному і духовному виробництві.

Одне із завдань науково-педагогічного працівника на всіх етапах становлення студента – допомогти йому знайти

себе. Якщо людина отримує завдання, яке не відповідає її нахилам, вона ніколи не пізнає, наскільки цікавою може бути праця.

В індивідуально-виховній роботі зі студентом провідним аспектом є проектування його особистості на зміст навчально-виховної діяльності та суспільного життя. Чимале значення має також інформація про те, чого хоче студент у житті, чого він чекає від навчання тощо.

Організація індивідуально-виховної роботи зі студентами передбачає:

- діагностику особистості студента (якостей, властивостей, мотивації, установок, особливостей та ін.);
- визначення близьких і перспективних цілей індивідуально-виховної роботи зі студентом;
- вироблення формуючих, розвивальних і корекційних заходів, спрямованих на усунення відхилень у поведінці студентів, розвиток інтелектуальної, емоційної та вольової сфер;
- здійснення впливу (вибір оптимальних форм, методів і прийомів психолого-педагогічного впливу та їхнє практичне застосування);
- аналіз досягнутих результатів виховного впливу на студента та корегування цілей індивідуально-виховної роботи з ним.

Науково-педагогічному працівнику необхідно знати:

- загальні біографічні відомості: прізвище, ім'я, по батькові, рік народження, соціальний і родинний стан, умови, у яких ріс, учився, виховувався, товаришів, друзів, знайомих;
- моральні якості: рівень свідомості, ставлення до обов'язку навчання, дотримання норм моралі, дисциплінованість, чесність, організованість, покора й ретельність, ставлення до товаришів і колективу;
- психічні особливості студентів;
- стан здоров'я: фізичний і психічний розвиток.

Щоб вивчити студентів, педагогічно виправдано використовувати такі методи: спостереження, індивідуальна бесі-

да, вивчення документів, використання думки інших осіб; аналіз результатів повсякденної діяльності, опитувальні методики, тести, проблемні ситуації, наприклад, введення в ситуацію морального вибору і виконання ролей. Розглянемо деякі з них.

Найпоширенішим методом вивчення студентів є *бесіда*. Однак педагогічна практика засвідчує, що бесіда як метод індивідуально-виховної роботи не завжди досягає позитивного результату. Причини – різні. Одна з них полягає в тому, що цей метод вихователь має застосовувати професійно.

По-перше, бесіда тоді досягає мети, коли вихованець усвідомлює її необхідність.

По-друге, бесіда стане результативною, якщо науково-педагогічний працівник підготує умови для взаєморозуміння, зуміє схилити до себе студента, встановить з ним міцний контакт взаємодії. Педагог також має виявити стурбованість долею студента, доброзичливість, готовність надати йому реальну практичну допомогу.

По-третє, готуючись до бесіди, не слід забувати про те, що студент може бути по-різному налаштований на її результат. Якщо, наприклад, науково-педагогічний працівник поставив собі завдання сформулювати установку на зміну способів самоутвердження студента в колективі, йому необхідно знати, що активним діячем є не тільки педагог, а й студент, і керуватися цим у процесі бесіди.

По-четверте, бесіда може забезпечити очікуваний виховний ефект тоді, коли в ній повно реалізувати можливість основного методу виховання, який становить фундамент бесіди. Наприклад, мета бесіди в тому, щоб домогтися зміни студентів раніше сформовані моральні критерії.

Зрозуміло, що об'єктом педагогічного впливу буде свідомість студента. А провідним методом впливу – переконання. І залежно від обставин, науково-педагогічний працівник може скористатися різними прийомами цього методу: роз'ясненням, спростуванням, доведенням, демонстрацією своєї позиції, прикладами позитивного досвіду тощо.

Якщо студент не впевнений у собі, у розвитку якоїсь якості, можна застосувати метод навіювання. У разі навіювання

під час бесіди варто орієнтуватися на створення такої психологічної атмосфери взаємодії зі студентом, яка б сприяла не критичному сприйняттю змісту установок, що їх повідомляє науково-педагогічний працівник. Цього досягають завдяки сприятливому емоційному настрою бесіди, відкритої доброзичливості й сильного прагнення вихователя надати практичну допомогу підлеглому, спираючись на безумовний авторитет джерела інформації – науково-педагогічного працівника.

Часто необхідно студента залучити до інтенсивного освоєння моральної чи правової норми, адаптації її у внутрішню площину, тобто в орієнтир, мотив дії чи вчинку. Навмисно створена ситуація морального вибору допомагає зробити моральне знання фактом свідомості студента, компонентом світогляду й основою практичної дії.

До навмисного введення в ситуацію морального вибору вдаються також стосовно студентів, які порушують навчальну дисципліну, громадський порядок та ін. Доцільно попередньо з'ясувати ступінь стійкості мотивації такої поведінки студента, запропонувати йому ще раз зіставити форми властивої йому поведінки із загальною метою життя, професійною діяльністю, його власною соціальною перспективою. Варто постійно спонукати студента до того, щоб він сам навів аргументи на користь певних форм поведінки, зіставив їх із нормами внутрішньо-колективного життя й вимогами морального ідеалу.

Застосовуючи **метод виконання ролей**, слід пам'ятати, що не можна ні змінити, ні розвинути жодного компонента в структурі особистості студента, не ввівши в ситуацію, котра вимагає виявлення саме цієї якості, цього компонента структури особистості.

Враховуючи цю обставину, серед першочергових завдань індивідуально-виховної роботи – завдання підготувати студента до ефективного виконання ролей, зумовлених майбутньою професійною діяльністю, до навчанням у вищому навчальному закладі, стосунків у студентському колективі.

Метод виконання ролей вимагає, щоб науково-педагогічний працівник попередньо осмислив основні параметри тієї чи іншої ролі, її вимог до якостей особистості студента. Потім розробляють і реалізують на практиці тактику

«введення» студента в роль і педагогічне корегування її освоєння в різних ситуаціях навчання і громадської діяльності, життя й побуту студентів. Отже, методика індивідуально-виховної роботи за своєю суттю – досить складне педагогічне явище, освоєння якого вимагає значних зусиль усіх науково-педагогічних працівників.

Завжди в індивідуально-виховній роботі важливим є аналіз досягнутих результатів, який потрібно здійснювати систематично, щоб внести корективи у роботу зі студентами. Для цього необхідно володіти об'єктивною інформацією про студентів та їхню поведінку.

Позааудиторну виховну роботу у вищому навчальному закладі проводять на основі студентського самоврядування, активності та самостійності студентів за умови керівної ролі студентського активу і педагогічної допомоги науково-педагогічного працівника. Позааудиторна робота стимулює формування особистості студента.

Професіоналізація позааудиторної роботи містить, з одного боку, «спеціалізацію», тобто урахування специфіки факультету, а з іншого – «педагогізацію», яка враховує загальну професіограму студента як майбутнього фахівця-вчителя, надаючи системі виховної роботи у вищій школі педагогічної спрямованості.

Позааудиторна виховна робота дає змогу надати процесові здобуття фаху особистісного забарвлення. Вона містить форми, які забезпечують удосконалення загальної педагогічної підготовки студентів. Основні напрями професіоналізації позааудиторної виховної роботи:

- урахування специфіки факультету під час організації та проведення виховної роботи із студентами;
- широке використання форм, що відображають специфіку професійної діяльності студентів;
- моделювання і розв'язання педагогічних ситуацій;
- удосконалення вмій і особистісних якостей студентів у процесі залучення їх до активної позааудиторної виховної діяльності;

- психолого-педагогічне обґрунтування методів і форм позааудиторної роботи студентів.

Основні напрями виховної роботи у вищому навчальному закладі: формування наукового світогляду; громадянське та патріотичне виховання; правове виховання; моральне виховання; художньо-естетичне, трудове, фізичне виховання; екологічне виховання; професійно-педагогічне виховання.

Реалізація цих напрямів роботи у вищих навчальних закладах має такі основні форми: диспути, вечори, читацькі конференції, бесіди, свята, лекції, зустрічі тощо.

Серед основних заходів виховання можна назвати:

- бесіди та лекції на патріотичну тематику з історії, культури, літератури і мистецтва різних народів і країн, про їхні культурні взаємозв'язки;
- екскурсії історичними та літературно-мистецькими місцями України;
- диспути про культуру міжетнічних, статевих та інших відносин;
- вечори і зустрічі поколінь;
- святкування ювілею просвітителів, письменників, діячів літератури, науки, культури, мистецтва;
- відзначення українських народних свят, обрядів;
- ознайомлення з традиціями і побутом народу України;
- роз'яснення основних засад Конституції України;
- лекції та бесіди з питань правового виховання;
- зустрічі з працівниками правоохоронних органів;
- дискусії на тему «Молодь і закон».

Серед форм позааудиторної виховної роботи – педагогічні інформації; диспути на педагогічні теми; читацькі конференції; усні журнали; бесіди за круглим столом; вечори на різні теми; конкурси; студентські гуртки.

Історично склалося, що виховну роботу в студентських групах здійснюють через інститут *кураторів*. Це управлінська ланка, яка взаємодіє з іншими в системі позааудиторної виховної роботи і забезпечує її організацію на рівні студентської

академічної групи. Результатом діяльності куратора є те, що молода людина набуває соціального досвіду поведінки, формується її національна самосвідомість, ціннісні орієнтації і розвиваються індивідуальні якості особистості.

Куратора призначає адміністрація університету на підставі подання декана факультету, а також враховуючи побажання студентів для роботи з академічними групами 1 – 5 курсів.

На посаду куратора академічної групи призначають провідного спеціаліста, досвідченого педагога. Враховують також профіль підготовки фахівців та специфіку діяльності факультету. Термін перебування на посаді куратора – один навчальний рік (згідно з наказом керівника ВНЗ). Термін дії наказу про призначення на посаду можуть щороку продовжувати.

Обов'язкові умови призначення на посаду: стаж науково-педагогічної роботи у вищому закладі освіти (не менше двох років, з них у цьому ВНЗ – не менше року); обов'язкове викладання одного з лекційних курсів чи проведення семінарсько-практичних занять в академічній групі. Куратор, як правило, працює із конкретною академічною групою впродовж трьох – п'яти років.

Діяльність куратора академічної групи здійснюється на підставі статуту вищого навчального закладу.

Концепції виховної роботи з урахуванням особливостей і традицій навчального закладу. Зміст його діяльності закладено в таких основних документах: Закон України «Про освіту», Державна національна програма «Освіта. Україна XXI сторіччя»; «Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти», «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті», відповідні інструктивно-методичні документи Міністерства освіти і науки України, а також положення, розроблені структурними ланками вищого навчального закладу. Згідно зі своїм соціальним статусом та функціональними обов'язками, куратор академічної групи у своїй діяльності реалізує конкретні виховні функції.

На кураторів академічних груп поширюється система матеріального заохочення, прийнята у вищому навчальному закладі. Результати діяльності куратора обговорюють систематично на засіданні кафедр, вчених радах факультетів, засіданнях ректорату та вченій раді вищого навчального закладу.

Куратор веде документацію, відповідно до основних нормативних документів з організації навчально-виховної роботи у вищих навчальних закладах. Куратор академічної групи діє на підставі плану виховної роботи, розробленого на навчальний семестр, рік, згідно з перспективним та річним плануванням вищого навчального закладу за формою, затвердженою вченою радою.

Організаційно-методичну допомогу кураторам надає адміністрація вищого навчального закладу, згідно з їх посадовими обов'язками та рівнем професійної компетентності. Методичну підготовку куратора забезпечують різноманітні форми методичної роботи.

Функції куратора академічної групи: аналітична, організаторська, комунікативна та соціальна.

Аналітична функція передбачає планування та організацію виховної роботи студентської групи на підставі урахування: міжособистісних стосунків у колективі, мотивів навчальної та пізнавальної діяльності студентів, рівня їх інтелектуального розвитку, індивідуальних особливостей, соціально-побутових умов життя (останнє куратор досліджує спільно з профоргом групи), стану здоров'я, результатів навчання тощо.

Організаторська функція забезпечує надання необхідної допомоги студентському самоврядуванню, творчим групам, радам тощо.

Функція соціалізації реалізується в гуманістично орієнтованій взаємодії «педагог – студент». Куратор академічної групи допомагає студентам в особистісному розвитку, засвоєнні та прийнятті суспільних норм, цінностей, дотриманні засад духовно повноцінного буття. Він бере на себе місію старшого колеги допомогти студентові оволодіти позитивними соціальними ролями, використовуючи позааудиторну виховну роботу як «ситуації соціального досвіду поведінки». Але і сам куратор є об'єктом соціалізації, тому що теж пере-

ймає і трансформує соціальний досвід, носієм якого є студентство.

Отже, педагогічним засобом соціалізації є множинність стосунків, які виникають не тільки у навчальному процесі, а й в організації виховної позааудиторної роботи.

Куратор академічної групи:

- спільно з активом групи складає проєкт плану виховної роботи на навчальний рік, який затверджують на зборах академічної групи;
- стежить за виконанням плану, у процесі аналізує ефективність виховної роботи, розвиток творчої ініціативи студентів самоврядування;
- веде індивідуальну роботу зі студентами; виявляє нахили і здібності студентів і сприяє їх участі в роботі наукових гуртків, творчих студій, культурних товариств, клубів за інтересами, спортивних секцій, у хudoжній самодіяльності;
- тримає в полі зору успішність студентів, встановлює контакти з відповідними кафедрами для створення належних умов навчання, надання їм необхідної допомоги, здійснення заходів для роботи з обдарованими студентами;
- висловлює свої рекомендації академічній групі щодо проведення виховних годин, присутній на них, сприяє залученню студентів до факультетських та загальноуніверситетських заходів;
- піклується про житлово-побутові умови студентів, про їх культурний відпочинок, бере участь у розподілі місць у гуртожитку, періодично відвідує його;
- вносить пропозиції щодо заохочення найкращих студентів, бере участь у складанні характеристик студентів академічної групи;
- відповідає за свою роботу перед деканатом і кафедрою.

Планування значною мірою визначає результати та перспективність системи виховної роботи. Цілеспрямоване й чітке планування допомагає кураторам уникнути багатьох

помилки і негативних явищ у студентській групі. Обґрунтований план дає змогу накреслити загальні перспективи та конкретні шляхи розв'язання поставлених виховних завдань.

Основні вимоги до плану:

- цілеспрямованість, тобто зміст та форми запланованої виховної роботи передбачають реалізацію конкретних цілей та завдань. Кожна справа має сприяти розв'язанню поставлених завдань. Залежно від мети, кожна форма роботи має свою специфіку;
- урахування потреб та інтересів, індивідуальних особливостей кожного студента;
- співтворчість педагогів та студентів в організації виховної роботи;
- зв'язок із життям суспільства, майбутньою професійною діяльністю студентів;
- комплексний характер планів;
- цілісний підхід до процесу планування;
- наступність змісту та форм виховної роботи;
- конкретність, доцільність плану, обґрунтованість виховної роботи, урахування особливостей студентського колективу, рівня його розвитку, традицій, що склалися;
- доцільна насиченість плану.

До основних заходів виховної роботи кураторів належать: щотижневі виховні години, які входять до розкладу академічних занять, а в науково-педагогічного працівника – до індивідуального плану роботи; бесіди «за круглим столом», дискусійні клуби, інші заходи виховного впливу в студентських аудиторіях і гуртожитках (із залученням фахівців різного профілю); культпоходи історичними місцями рідного краю, до музеїв, картинних галерей, театрів; колективний перегляд кінофільмів та вистав і їх обговорення; індивідуальна виховна робота зі студентами з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей.

Кураторам академічних та керівникам творчих груп належить ініціатива у виборі форм, методів, прийомів, засобів та напрямів виховної роботи; їх роботу на факультетах координувати.

нують деканати, а кафедри забезпечують проведення заходів виховного впливу.

Критерії ефективності управління системою виховної роботи на рівні куратора академічної групи:

- рівень вихованості студентів;
- активність, згуртованість групи, суспільно-корисний характер діяльності групи;
- стабільний режим роботи академічної групи, відсутність серйозних випадків порушень трудової та навчальної дисципліни;
- позитивна мотивація навчально-виховної діяльності студентів, що виявляється у навчально-пізнавальній, науково-дослідницькій та інших видах діяльності;
- мікроклімат у групі, що сприяє самореалізації особистості кожного студента;
- різноманітність форм виховної позааудиторної роботи, що сприяє самореалізації особистості кожного студента;
- діяльність студентського самоврядування у групі;
- участь групи у загальноуніверситетських заходах;
- сприятливі умови проходження адаптаційного періоду для студентів 1-го курсу;
- оволодіння студентами досвідом соціальної поведінки.

Результатом виховної діяльності куратора має бути достатній рівень вихованості студентів. Вихованість у педагогічному сенсі трактують як комплексну властивість особистості, для якої характерні наявність і рівень сформованості суспільно значущих якостей, що відображають мету виховання.

Ефективність виховання – рівень досягнутих результатів порівняно з поставленою метою у процесі формування духовності, суспільно значущих якостей особистості.

Діяльність куратора потребує високого рівня культури, належної психолого-педагогічної підготовки, відданості педагогічній справі. Лише за такої умови він зможе формувати особистість студента. Зміст діяльності куратора:

- формування в академічній групі державного підходу і відповідальності щодо розв'язання проблем навчально-виховного процесу;
- набуття молоддю соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу;
- спрямування інтелектуальної активності студентської молоді на обговорення найактуальніших проблем сьогодення, залучення до роботи в різних сферах наукової діяльності, проведення національно-культурної, просвітницької та організаційно-педагогічної роботи серед молоді, вивчення української мови та історії України;
- формування історичної пам'яті, національної свідомості та чіткої громадянської позиції;
- допомога студентам в оволодінні новим інтелектуальним баченням світу і визначенні свого місця в ньому, розвиток здібностей, їх повноцінна реалізація в різних видах діяльності;
- формування у студентській групі працездатності і відповідного ставлення до навчально-виховного процесу;
- забезпечення системно-цільового планування виховної роботи, формування у студентської молоді громадянської і соціальної активності через залучення її до різноманітної діяльності;
- постійна співпраця, співтворчість із студентським активом та органами студентського самоврядування, молодіжними творчими об'єднаннями, рухами, а також організація життєдіяльності колективів академічних груп, розвиток ініціативи, творчості, набуття організаторських знань, умінь і навичок;
- активне залучення студентів до управління навчально-виховним процесом;
- виховання у студентів зацікавлення і любові до праці;

- проведення виховної роботи зі студентами, які проживають у гуртожитку, сприяння організації їх здорового способу життя, розв'язання житлово-побутових проблем;
- постійна психолого-педагогічна діагностика рівня інтелектуального розвитку та моральної вихованості студентів, корегування виховного процесу;
- участь у роботі вченої ради університету, рад факультетів, засідань навчально-методичних, організаційно-виховних комісій, засідань кафедр під час обговорення питань, пов'язаних з роботою групи чи навчанням окремих її студентів;
- внесення пропозицій ректорату, деканам факультетів про матеріальне заохочення студентів та притягнення до відповідальності порушників навчальної дисципліни;
- залучення до виховного процесу батьків студентів.

Виконання означених завдань, функцій, реалізація змісту виховної роботи в академічній групі вимагає від куратора необхідного рівня підготовки, а також громадянської та моральної зрілості, любові до людей, певних знань основ педагогіки, психології та методики виховної роботи, конструктивних, організаторських, комунікативних, діагностичних та прикладних умінь.

Куратор працює з академічною групою впродовж усього навчання, тобто 4 – 6 років. Тому його діяльність складається з кількох етапів.

Діяльність куратора на першому курсі (адаптаційний період). Етап формування пристосувальних механізмів у студентів-першокурсників, активізації психічних процесів як відповідної реакції організму на нові умови, створення умов для сприйняття студентом нової соціальної ролі. Куратор вивчає схильності, здібності, інтереси та нахили студентів, щоб педагогічно доцільно залучати їх до активної навчально-виховної, громадської, трудової та фахової діяльності, формує первинний колектив академічної групи, виробляє у студентів навички самостійного розв'язання проблем.

Закріплення навичок саморегуляції студента в процесі адаптаційного періоду. Куратор має надавати допомогу в організації режиму студента; з'ясовувати проблеми, пов'язані з побутовими умовами; координувати участь студентів у різноманітних видах діяльності; активізувати діяльність студентського самоврядування. Важливо також формувати у студентів відповідальне ставлення до виконання своїх навчальних і громадських обов'язків, розвивати навички самоосвіти, самоорганізації, самодисципліни, самоконтролю і самовиховання.

Стійка адаптація. На цьому етапі закріплюються знання, навички і вміння самовиховання, стабілізується успішність, зростає рівень самостійності, активності в науково-дослідницькій та громадській роботі, самоорганізації вільного часу тощо. У цей період студентський колектив уже сформувався і згуртувався, тому робота куратора полягає в організації колективної діяльності всіх членів групи (проведення екскурсій, походів тощо).

Післяадаптаційний період. У процесі навчально-виховної роботи формуються вміння та навички самоосвітньої діяльності, намагання професійно самовдосконалюватися. Оскільки з'являються нові джерела виховного впливу на студентську молодь, куратору слід тримати в полі зору всю життєдіяльність академічної групи, вникати в усі процеси, що відбуваються у молодіжному середовищі, аналізувати, оцінювати потік інформації і спрямовувати її у потрібному напрямі.

Робота куратора зі студентським активом триває від першого до п'ятого курсу включно, але з часом цей процес набуває нових якостей. Ініціаторами більшості заходів стають саме студенти, моральна та інтелектуальна відповідальність їх зростає. Куратор зі студентами старших курсів приділяє увагу питанням професійного самовизначення, формуванню громадської спрямованості, професійної усталеності.

У своїй діяльності куратори використовують різноманітні методи і форми виховної роботи. Це щотижневі виховні години, бесіди за «круглим столом», дискусійні клуби, інші заходи виховного впливу в студентських аудиторіях і гуртожитках; культпоходи історичними місцями тощо.

Ефективність виховної роботи куратора академічної групи значною мірою залежить від її планування. Воно має бути чітким і цілеспрямованим, що дасть змогу уникнути багатьох помилок та негативних явищ у студентській групі.

Результативність роботи кураторів значною мірою залежить від дотримання відповідних умов, які передбачають:

- планування роботи спільно з активом групи;
- вибудовування стосунків з групою залежно від педагогічної ситуації, а також враховуючи індивідуальні особливості студентів;
- залучення усіх студентів до суспільних справ і відповідальності за них;
- допомогу студентам у виконанні багатьох суспільних ролей;
- запобігання байдужості, безконтрольності і безвідповідальності;
- сприяння розвитку студентського самоврядування, ініціативи, суспільної активності.

Цілеспрямоване формування готовності кураторів до педагогічної діяльності передбачає систематичне і комплексне використання принципів, засобів, форм, методів професійного виховання.

Результативність виховного процесу залежить від певних педагогічних умов, серед яких особливо значущим є співвідношення позиції особистості і системи педагогічних впливів.

Контрольні запитання та завдання:

Розкрийте сутність поняття «індивідуально-виховна робота».

З чого складається індивідуально-виховна робота зі студентами?

Хто такий куратор групи, які його права, обов'язки?

Назвіть основні функції та завдання куратора групи.

У чому відмінність у кураторській роботі на різних курсах навчання студента?

Що означає поняття «ефективність виховання»?

Від чого залежить ефективність і результативність роботи куратора групи?

Що входить до плану роботи куратора групи та методики його відпрацювання?

Назвіть основні критерії ефективності управління системою виховної роботи на рівні куратора.

Які види позааудиторної роботи ви знаєте?

Література:

Зайченко І. В. Педагогіка: Навчальний посібник. – Чернігів: ЧДПУ, 2003.

Алексюк А. А. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. – К., 1998.

Алексюк А. М., Грищенко М. М., Киричук О. В. та ін. Педагогіка: навч. посібник для студентів університетів. – К., 1995.

Балл Г. О. Парадигма діалогу і проблема прилучення до наукової культури // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник / За ред. Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало. – Ченстохова-Київ, 1999.

Бойко А. М., Бардінова В. Д., Гриньова М. В., Пащенко В. О. та ін. Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагоги: Підручник / За заг. ред. А. М. Бойка. – К.: Професіонал, 2004.

Варій М. Й., Ортинський В. Л. Основи психології і педагогіки: Навчальний посібник. – К.: Центр учбової літератури, 2007.

Ващенко Г. Г. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів. – К.: Укр. вид. спілка, 1997.

Введение в педагогическую деятельность: Учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. С. Роботова, Т. В. Леонтьева, И. Г. Шапошникова и др. – М., 2000.

Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: Навчальний посібник. – Дрогобич: Коло, 2003.

Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури. – К.: Центр навчальної літератури, 2003.

Галузинський В. М., Євтух М. Б. Педагогіка: теорія та історія: Навчальний посібник. – К.: Вища шк., 1995.

Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: 1995.

Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997.

- Гусак П., Мартирисян Л. *Історія педагогіки України*. – Луцьк: Вид. Волинського держ. ун-ту, 1996.
- Державна національна програма «Освіта». Україна XXI століття. Інститут системних досліджень освіти України. – К.: Райдуга, 1994.
- Дубасенюк О. А. *Методичні рекомендації керівнику академічної групи з виховної роботи серед студентів педагогічного університету*. – Житомир, 2000.
- Дьяченко М. И., Осипенков Е. Ф. Мерзляк Л. Е. *Психолого-педагогические основы деятельности командира* / Под ред. Павловського И. Г. – М., 1977.
- Зязюн І. А. *Педагогічна майстерність як мистецька дія: Посібник для вчителів (Книжка в журналі) // Рідна школа*. – 1995. – № 7 – 8. – С.39.
- Исаев И. Ф. *Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений*. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.
- Карпенчук С. Г. *Теорія і методика виховання: Навчальний посібник*. – К.: Вища шк., 1997.
- Концепція національного виховання // *Освіта*. – 1994. – 16 жовтня.
- Крушельницька О. В. *Методологія та організація наукових досліджень: Навчальний посібник*. – К.: Кондор, 2003.
- Кузьмінський А. І. *Педагогіка вищої школи: Навч. посіб.* – К.: Знання, 2005.
- Мазуха Д. С., Опанасенко Н. І. *Педагогіка: Навчальний посібник*. – К.: Центр навчальної літератури, 2005.
- Максименко С. Д. *Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методи, програми, процедури. Навч. посібник для вищої школи*. – К., 1998.
- Мартиненко С. М., Хоружа Л. Л. *Загальна педагогіка: Навч. посіб.* – К.: МАУП, 2002.
- Мойсеюк Н. Є. *Педагогіка. Навчальний посібник / 3-тє вид., доп.* – К., 2001.
- Ніколаєнко С. М. *Стратегія розвитку освіти України: початок XXI століття*. – К.: Знання, 2006.
- Падалка О. С. та ін. *Педагогічні технології: Навчальний посібник*. – К., 1996.
- Пальчевський С. С. *Педагогіка: Навчальний посібник*. – К.: Каравела, 2007.
- Педагогика: педагогические теории, системы, технологии* / Под ред. С. А. Смирнова. – М., 1998.

- Педагогика: Учеб. пособие для студ. педагогических учеб. заведений / В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, А. И. Мещенко, И. Н. Шиянов. – 4-е изд. – М., 2002.*
- Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; За ред. З. Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2005.*
- Педагогіка: Хрестоматія / Уклад.: А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К., 2003.*
- Перевалов В. Ф. Подготовка офицеров к управленческой деятельности (вопросы теории и методики). – М., 1991.*
- Подласый И. П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. – М., 2002.*
- Психология и педагогика. Учебное пособие / под. ред. А. А. Бодалева, В. И. Жукова, Л. Г. Лаптева, В. А. Сластенина. – М., 2002.*
- Савенкова Л. О. «Комунікативна атака» у формуванні навичок педагогічного спілкування // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 4. – С.101.*
- Селиванов В.С. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластенина. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.*
- Слепкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: Навчальний посібник. – К.: Вища шк., 2005.*
- Ступарик Б. М. Національна школа: витоки, становлення: Навч. мет. пос. – К.: ІЗМН, 1998.*
- Тімар Томас Б., Кірп Дейвід Л. Як домогтися досконалості в освіті. Переклад з англ. Анжели Кам'янець. – Львів: Літопис, 2004.*
- Ушинський К. Д. Рідне слово // Твори: В 6 т. – К.: Радянська школа, 1954. – Т. 1.*
- Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. – К.: «Академвидав», 2006.*
- Цехмістрова Г. С., Фоменко Н. А. Управління в освіті та педагогічна діагностика. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2005.*

Розділ V

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРАЦІВНИК ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

5.1. Роль і місце науково-педагогічного працівника в розвитку суспільства, його функції

Будь-яке суспільство створює систему освіти, адекватну своїй суті й соціальному розвитку. В освіті відображено проблеми суспільства у конкретний історичний період. В Україні кризові явища освіти пов'язані зі зміною суспільної свідомості, з так званими освітніми реформами, що мають малопрогнозовані наслідки, а також із нестабільністю і швидким темпом змін економічних, соціальних і політичних ситуацій.

Однак нині загальний культурний прогрес і темпи економічних змін визначають тенденцію розвитку освітньої системи. Не розуміти цього – значить залишатися на узбіччі загальноосвітнього розвитку. Тому внутрішня динаміка саморозвитку освітньої системи відповідає потребам суспільства і суттєво впливає на його поступальну ходу. Власне освіта перетворює і спрямовує перебіг життя суспільства, перетворюючи таким чином «суспільство сьогодні» на «суспільство завтра», оскільки впливає на суспільну свідомість. Саме вона формує нове мислення, нове бачення перспектив індивідуального і соціально-економічного розвитку і сенсу власного життя.

В освіті важлива роль належить вищій школі, а отже – викладачам (у вищих навчальних закладах I і II рівнів акредитації) і науково-педагогічним працівникам (у вищих навчальних закладах III і IV рівнів акредитації). Саме про науково-педагогічних працівників, їхню професійно-педагогічну діяльність ітиме мова).

Педагогічна діяльність – процес, у якому опосередковується й контролюється інформаційний обмін, відтворюється і формується культура, відбувається становлення суспільної свідомості, здійснюється регуляція процесу розвитку економічної, духовної та соціальної сфер і загалом суспільства.

Отже, діяльність педагога має не лише психологічне, а й соціальне підґрунтя, оскільки залежить від чинників, що пов'язують сьогодення з минулим і майбутнім суспільства. Освоєння досвіду людської діяльності, адаптація молодого покоління до наявних соціальних відносин, економічний і духовний стан суспільства формуються за участю педагога.

Тому роль науково-педагогічного працівника в суспільстві розглядають у зв'язку з його діяльністю в системі суспільних відносин, їх становленням і розвитком. Суспільство потребує реалізації своїх освітніх і виховних функцій. Педагог сприяє задоволенню потреб суспільства, бере активну участь у творенні та в усвідомленні насамперед молодим поколінням суспільних відносин.

Педагог – виразник і виконавець вольової та мотиваційної регуляції життя суспільства. Його діяльність є похідною від саморозвитку суспільства. За допомогою соціально контрольованих дій науково-педагогічного працівника формується виховне й освітнє середовище, яке відповідає нормам моралі та рівню розвитку суспільства, тобто середовище, у якому триває життєдіяльність усіх членів суспільства. Завдяки педагогу синхронізуються потреби суспільства і рівня змістової та технологічної підготовки і перепідготовки громадян.

Педагог необхідний суспільству як трансформатор його ідей і життєвих сил, спонукач і першоджерело його рухів, як носій соціального досвіду й економічного розвитку суспільства, що зумовлює та ініціює його духовний розвиток.

В особі науково-педагогічного працівника суспільство актуалізує свої потреби, усвідомлює й мотивує власні дії. Науково-педагогічний працівник є посередником між суспільством і молодим поколінням, між соціальними вимогами суспільства та їх втіленням у життя.

Діяльність науково-педагогічного працівника вищої школи має високу соціальну значущість і посідає одне з

центральных місць у державотворенні, формуванні національної свідомості й духовної культури українського суспільства.

Професія науково-педагогічного працівника вищого навчального закладу – одна з найбільш творчих і складних професій, у яких поєднано науку та мистецтво. Н. В. Кузьміна виокремлює структурні складники й функціональні компоненти педагогічної діяльності. Ця модель містить п'ять структурних елементів:

- суб'єкт педагогічного впливу;
- об'єкт педагогічного впливу;
- предмет їх спільної діяльності;
- цілі навчання;
- засоби педагогічної комунікації.

Ці компоненти становлять систему, бо жодного з них не можна замінити іншим або їх сукупністю. Усі вони перебувають у прямій та зворотній взаємозалежності.

Отже, діяльність науково-педагогічного працівника вищого навчального закладу становить свідому, доцільну діяльність щодо навчання, виховання, розвитку і професійної підготовки студентів. Вона має два аспекти – спеціальний та соціально-виховний, що є найважливішими передумовами ефективності педагогічної діяльності. Обидві передумови потрібно розглядати в органічній єдності.

Спеціальна характеристика науково-педагогічної діяльності відображає зв'язок із суспільним розподілом праці.

Соціально-виховний аспект науково-педагогічної діяльності пов'язаний із державно-національними ідеологічними принципами суспільства.

Професійна діяльність має свою специфіку, яка, головним чином, полягає у:

- сукупності фізичних та інтелектуальних сил і здібностей педагога, завдяки яким він успішно здійснює доцільну діяльність щодо виховання і навчання студента
- своєрідності об'єкта педагогічної діяльності, який одночасно стає суб'єктом цієї діяльності. Активність студентів як суб'єктів педагогічної праці значною

мірою залежить від рівня їхніх організаційних знань та вмінь;

- своєрідності засобів праці науково-педагогічного працівника;
- специфіці взаємозв'язку між трьома підсистемами (сукупність інтелектуальних і фізичних сил педагога, сукупність даних об'єкта діяльності та сукупність засобів і структури діяльності).

Отже, **науково-педагогічна діяльність** у вищому навчальному закладі — це висококваліфікована розумова праця щодо підготовки фахівців вищої кваліфікації з усіх галузей, а також виховання громадян. У цій діяльності поєднано знання та ерудицію вченого і мистецтво педагога, високу культуру з інтелектуальною і моральною зрілістю, усвідомленням обов'язку і почуттям відповідальності.

Проте педагог має зробити студента центральною по-статтю процесу освіти, його активним, свідомим та самостійним учасником. Тому завдання науково-педагогічного працівника — формувати в студентів мотивацію самовдосконалення, прищеплювати навички та вміння вдосконалювати свою особистість упродовж усього життя. Упоратися з цим дуже складним завданням вдається не кожному науково-педагогічному працівнику, а тільки тим, які є справжніми майстрами своєї справи.

Тож створення сучасної гуманістичної педагогіки вищої школи вимагає й відповідного нового образу науково-педагогічних працівників. Якими саме уявляють педагогів вищої школи, у чому їхня місія, які вимоги висуває суспільство до них? Ці питання не випадково перебувають у полі зору сучасної наукової думки й громадськості. Адже від їх розв'язання певною мірою залежить остаточний результат реформування вищої освіти в Україні.

Науково-педагогічні працівники ВНЗ належать до основних соціально-професійних груп, яким суспільство дало надзвичайно важливі завдання: збереження і примноження культурних надбань суспільства й цивілізації загалом; соціалізацію особистості на важливому етапі її формування, пов'язаному з професійною підготовкою.

Функції науково-педагогічного працівника. Зі структури діяльності педагога випливають основні його **педагогічні функції** – припис для педагога щодо напрямів застосування професійних знань. Науково-педагогічний працівник вищого навчального закладу виконує такі функції:

- управлінську;
- продукування;
- передавання;
- трансформації;
- спонукання;
- соціалізації;
- прогнозування;
- корегування;
- культурологічну;
- виховання;
- розвивальну.

Управлінська функція науково-педагогічного працівника полягає в керуванні процесами навчання, виховання, розвитку й професійної підготовки кожного студента.

За стилем стосунків між науково-педагогічним працівником і студентами розрізняють авторитарне, демократичне, ліберальне і потуральне управління навчанням і вихованням студентів.

Авторитарний стиль управління виявляється в нав'язуванні своїх поглядів, думок, методів, способів, засобів і форм навчання (самоосвіти), виховання (самовиховання), розвитку й професійної підготовки студента. Для авторитарного стилю характерна висока централізація керівництва, домінування науково-педагогічного працівника, його вимог. Педагог одноосібно ухвалює і скасовує рішення, більшість питань щодо проблем навчання й виховання розв'язує сам.

Провідними методами в керуванні діяльністю студентів є накази, які можуть віддавати у твердій чи м'якій формі (у вигляді прохання, яке не можна не виконати). Авторитарний педагог завжди дуже суворо контролює діяльність і поведінку

студентів. Ініціативи студентів не заохочує або заохочує у суворо визначених межах.

Розглядаючи ситуації вияву авторитарного стилю на практиці, можна натрапити на дві крайності. Авторитарний стиль педагога може реалізувати в режимі власних відчуттів, які можна описати за допомогою метафор: «Я-керівник» або «Я-батько».

Під час позиції «Я-керівник» владна дистанція дуже велика, і в процесі взаємодії зі студентом посилюється роль процедур і правил.

У разі позиції «Я-батько» сильна концентрація влади і впливи на дії студентів у руках педагога зберігаються, але значну роль у його діях відіграє турбота про студента й відчуття відповідальності за його сьогоднішнє й майбутнє.

Для **демократичного стилю управління** характерний певний розподіл повноважень між студентами і педагогом щодо проблем навчання, самостійної роботи, методів дозвілля, інтересів та ін. Педагог намагається ухвалювати рішення, радячись зі студентом, надає йому змогу висловлювати свою думку, ставлення, робити самостійно вибір. Часто такий педагог звертається до студента з проханнями, рекомендаціями, порадою, рідше – наказує. Систематично контролюючи роботу студента, він завжди говорить про позитивні результати й досягнення, особистісне зростання та прорахунки. Звертає увагу на ті аспекти, що потребують додаткових зусиль, праці над собою чи спеціальних занять. Педагог вимогливий, але одночасно справедливий.

Ліберальному стилю управління (невтручання) властива відсутність активної участі педагога в цих процесах. Чимало навіть важливих справ і проблем студенти розв'язують без його активної участі й керівництва. Щоб студенти виконали яку-небудь роботу, йому нерідко доводиться їх умовляти. Він розв'язує здебільшого ті питання, які назрівають самі, контролюючи роботу студентів, їхню поведінку нечасто й несистематично. Такому педагогу властива низька вимогливість і слабка відповідальність за остаточні результати.

Потуральному стилю управління діяльністю студентів притаманна певна «байдужість» (найчастіше – неусвідомлена) з боку педагога щодо розвитку, динаміки навчальних досягнень чи рівня вихованості студентів. Такий педагог орієнтується на задоволення будь-яких інтересів студентів, не замислюючись над можливими наслідками їхніх дій і вчинків, не ставлячи перспектив особистісного розвитку. Головний принцип у діяльності й поведінці такого педагога – не перешкоджати будь-яким діям студентів і задовольняти будь-які їхні бажання й потреби, можливо, навіть на шкоду не тільки їм, а й суспільству.

На практиці жоден із наведених стилів не може виявлятися окремо. Також очевидно, що застосування лише демократичного стилю не завжди буває ефективним. Тому частіше застосовують так звані змішані стилі: авторитарно-демократичний, ліберально-демократичний та ін. Кожен педагог може застосовувати різні стилі управління залежно від ситуацій та обставин.

Зміна стилю, наприклад, перехід від авторитарного до демократичного, є радикальною подією, оскільки кожен стиль ґрунтується на особливостях характеру й особистості педагога, тому його зміна може супроводжуватися серйозним психологічним «ламанням» людини.

Сформована структура професійної діяльності науково-педагогічних працівників припускає функціональний склад дій у логіці функціонування педагогічного управління. Таке управління, як відомо, передбачає інформаційний синтез, що виконує роль діагности, проектування дій та аналіз умов, виконавські дії та аналіз рефлексії проведених дій. Модель поведінки, що складається на цій основі, є перетворенням інформації відповідно до мети та умов у певну структуру – програму дій. Усі ці одиниці функціонального складу педагогічної діяльності утворюють функціональні характеристики педагогічного управління навчальною діяльністю студентів.

Функція продукування науково-педагогічного працівника виявляється у проведенні наукових досліджень, упровадженні їх у практику, експертизі, опублікуванні підручників, навчальних посібників, наукових монографій, статей;

виступах перед громадськістю, участі в наукових, навчально-методичних і культурно-просвітницьких заходах регіонального, всеукраїнського і міжнародного рівнів

Функція передавання полягає у переданні студентам знань, навичок і вмінь, стилю поведінки і культури, розмаїття форм, методів, засобів і технологій навчання (самоосвіти), виховання (самовиховання), розвитку та фахової підготовки.

Трансформаційна функція науково-педагогічного працівника виявляється у перетворенні учіння студентів на акт індивідуального постійного (неперервного) пізнання, знань і навичок – у професійні вміння, погляди, ідей – у переконання, звичок – у стійкі риси характеру, знань і поглядів – у громадянську позицію та ін.

Спонукальна функція полягає в постійному стимулюванні студентів до оволодіння знаннями, самостійної активної пізнавальної діяльності, формуванні мотивації досягнення та успіху в майбутній професійній діяльності, а також спрямованості особистості студента.

Розвивальна функція науково-педагогічного працівника виявляється в тому, що він має постійно забезпечувати духовний, інтелектуальний, фізичний, професійний, психологічний і громадянський розвиток студентів, а також їхні особистісні якості.

Функція соціалізації науково-педагогічного працівника виявляється в тому, що, по-перше, він має сприяти адаптації студентів перших курсів до нового для них соціального середовища – вищого навчального закладу; по-друге, вводити, залучати студентів у духовне, професійне, соціальне, економічне і політичне життя суспільства.

Виховна функція науково-педагогічного працівника полягає в тому, що він під час навчально-виховного процесу формує у студентів світоглядні і життєві позиції, мораль, систему переконань, ціннісні орієнтації, почуття відповідальності, патріотизму, національної гордості та гідності, а також позитивні норми поведінки. Фактично, науково-педагогічний працівник причетний до формування не лише фахівця, а й громадянина українського суспільства, патріота своєї держави.

Прогностична функція науково-педагогічного працівника виявляється в тому, що він має передбачати на-самперед ближні й віддалені цілі майбутньої професійної діяльності, планувати завдання щодо розвитку й професійної підготовки студентів на різних етапах навчання, під час вивчення різних навчальних дисциплін і практик, а також завчасно передбачати форми, методи і засоби ефективного впливу на студентів залежно від рівня їх зрілості й сформованості.

Корегуюча функція науково-педагогічного працівника виявляється в тому, що він зобов'язаний також змінювати стиль поведінки та учіння студентів, їхні погляди, переконання, принципи, норми, ставлення до оволодіння знаннями, навичками і вміннями, громадянського обов'язку, держави і суспільства, інших людей і самих себе, а також особистісні якості та властивості студентів.

Культурологічна функція полягає в тому, що науково-педагогічний працівник є носієм загальної, національної та педагогічної культури, що загалом відображає сформований науковий світогляд, стійку систему національних і загальнолюдських духовно-моральних цінностей.

Контрольні запитання та завдання:

Яка роль і місце науково-педагогічного працівника в розвитку суспільства?

Яке підґрунтя діяльності науково-педагогічного працівника?

У чому полягає професійна діяльність науково-педагогічного працівника?

Охарактеризуйте функції науково-педагогічного працівника.

5.2. Вимоги до науково-педагогічного працівника

Особливості педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі передбачають вимоги до особистості науково-педагогічного працівника. Серед них виокремлюють **усвідомлення свого громадянського обов'язку** — виховання гідних громадян країни, висококваліфікованих науково-педагогічних працівників.

Важливим є **досконале володіння своїм предметом**. Як засвідчує досвід, успішно навчає і виховує той науково-педагогічний працівник, який знає свій предмет. Згідно з опитуванням студентів, найавторитетнішими вони вважають тих науково-педагогічних працівників, які мають ґрунтовні знання.

Однак знання науково-педагогічного працівника можуть стати могутнім засобом навчання й виховання лише за умови, що він не просто викладає їх, а використовує матеріал науки для розумового розвитку студентів, їх фахової підготовки, морального виховання. Крім того, науково-педагогічний працівник має добре орієнтуватися в суміжних дисциплінах, що сприятиме глибшому розкриттю закономірних зв'язків між предметами, явищами і процесами реального світу, формуванню всебічно розвиненого фахівця.

Проте добре знання свого предмета автоматично не формує вмінь його викладання. Тому науково-педагогічний працівник має **майстерно володіти методикою викладання та управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів**, що допомагає подати доступно складні завдання, врахувати особливості особистості студента, зацікавити інформацією, захопити нею і викликати бажання поповнювати свої знання.

У науково-педагогічного працівника має виявлятися **педагогічна поведінка і діяльність. Педагогічна спрямованість** науково-педагогічного працівника означає його установку на взаємодію, терпіння і допомогу студентам. Вона виявляється у спрямованості думок і прагнень на навчання й виховання студентів, у манері розмовляти, взаємодіяти тощо. Завдяки цій рисі науково-педагогічний працівник спроможний інтуїтивно вибирати з навколишнього середовища навчально-виховні факти і відповідно педагогічно їх інтерпретувати.

Науково-педагогічний працівник також має виявляти **розумну любов до студентів**. Проте, як зазначив М. С. Макаренко, така любов не може містити безпринципного й поблажливого ставлення до молоді людини, потурання її слабостям. На його думку, вимогливість не суперечить любові

й повазі до людини, оскільки саме у вимогливості до людини полягає повага до неї.

Ерудованість науково-педагогічного працівника виявляється в тому, що він, окрім глибоких знань свого предмета, має володіти ґрунтовними знаннями з питань філософії, політики, мистецтва, сучасних досягнень науки і техніки. Це допоможе йому спілкуватися зі студентами на різноманітні теми. Широта його інтересів дає змогу спрямувати студентів на цікаві справи, допомагати їм в організації змістовного дозвілля.

Науково-педагогічному працівнику необхідна **творчість у педагогічній діяльності**. Як творча особистість, він перевіряє та аналізує власний досвід, вивчає й використовує все краще з чужого, шукає і знаходить нові, досконаліші, раціональніші педагогічні технології.

Психологічними передумовами педагогічної творчості є професійно-специфічні здібності, тобто сукупність індивідуально-психологічних якостей особистості, які сприяють успішній педагогічній діяльності, а саме:

- **організаторсько-педагогічні здібності** (організування навчально-пізнавальної діяльності студентів і власної діяльності, загальне та професійне самовдосконалення);
- **дидактичні здібності** (підготовка навчальних матеріалів, доступність, виразність, переконливість під час пояснення навчального матеріалу; здійснення мотивації діяльності);
- **перцептивні здібності** (об'єктивне оцінювання емоційного стану студентів і його врахування у навчальній діяльності);
- **комунікативні здібності** (налагодження педагогічно доцільних стосунків зі студентами та колегами з навчально-виховної діяльності);
- **сугестивні здібності** (здібності емоційно-вольового впливу на людину);
- **гносеологічно-дослідницькі здібності** (виявляються в умінні пізнати й об'єктивно оцінити педагогічні

явища та процеси; їх рівень залежить від рівня дослідницької культури викладача, його методологічних знань і дослідницьких умінь);

- *науково-пізнавальні здібності* (володіння науковими знаннями, розуміння взаємозв'язків між науками).

Творчий науково-педагогічний працівник досліджує навчально-виховний процес, робить висновки, експериментує. Здійснення педагогічної діяльності на дослідницькому рівні, творчий підхід до неї вимагає від науково-педагогічного працівника постійної роботи над собою.

Безумовно, науково-педагогічний працівник має бути носієм **високих моральних якостей**. У моральному аспекті педагог повинен бути таким, якими прагне зробити вихованців, тобто живим взірцем чеснот.

Важливо вимогою до науково-педагогічного працівника залишається **уміння володіти власною емоційно-вольовою сферою та доцільно використовувати емоції**. Це виявляється передусім у продуманій поведінці, відповідних емоціях «мажорного» чи «мінорного» характеру. Таке перевтілення науково-педагогічного працівника необхідне, щоб вплинути на студента, змусивши його пережити певну ситуацію. Крім того, педагогу необхідно виявляти емоції і волю у несподіваних ситуаціях педагогічного процесу, що потребує розвинутого педагогічного самовладання, витримки, вміння швидко вибирати шляхи адекватного реагування на ситуацію, правильно її розв'язувати.

Для успішної роботи зі студентами науково-педагогічний працівник має бути цілеспрямованим, ініціативним, дисциплінованим, вимогливим до себе та інших. Особливо важливі для нього витримка, здатність до гальмування у поєднанні зі швидкою реакцією й винахідливістю, емоційною рівновагою, умінням володіти своїми почуттями.

Від науково-педагогічного працівника вимагають оволодіти **педагогічною спостережливістю й уважністю**. Спостерігаючи за студентами, науково-педагогічний працівник отримує інформацію про їхні індивідуальні особливості, розуміння навчального матеріалу, ставлення до на-

вчання й науково-педагогічного працівника, стосунки між ними, настрої і психічні стани, їх реагування на зауваження та оцінку успіхів у навчанні й поведінці.

Під час навчальних занять науково-педагогічному працівникові необхідно тримати в полі зору всіх студентів групи. Він має концентрувати свою увагу на викладенні теми, зміні різних видів навчальних завдань і засобів, а також зосереджувати свою увагу на написаному, щоб не допустити помилок у словах, формулах, обчисленнях тощо.

Педагогічну діяльність науково-педагогічного працівника має супроводжувати **натхнення та інтуїція**. Натхнення приходить до науково-педагогічного працівника внаслідок його значних зусиль над своєю психікою, спрямованості на предмет дослідження, постійного обмірковування й переживання його. Це такий психічний стан, коли одночасно задіяно всі сфери психіки — розум, почуття, сприймання, інтуїцію тощо.

Інтуїція виявляється в особливому відчутті та передбаченні правильного напрямку діяльності, у бажанні її результатів, неусвідомленому переконанні, що саме так, а не інакше слід діяти.

Науково-педагогічний працівник має **досконало володіти мовою і мисленням**. Мова і мислення науково-педагогічного працівника повинні бути педагогічними. Йдеться про конкретність, чіткість думок, їхню логічність, дохідливість, переконливість, впливовість, здатність викликати у студентів відповідні почуття. Крім того, мова педагога має бути позбавлена дефектів (шепелявисть, затинання, невимовляння окремих звуків, надмірно швидкий або сповільнений темп). Важливою і необхідною вимогою до науково-педагогічного працівника вищого навчального закладу є володіння ним державною українською мовою.

Педагогічне мислення науково-педагогічного працівника полягає у здатності застосовувати теоретичні положення філософії, психології, педагогіки, методики у конкретних педагогічних ситуаціях навчально-виховної роботи.

Оптимістичність науково-педагогічного працівника має бути його невід'ємною рисою. Її наявність впливає

на ефективність навчання і виховання студентів, викликає у них позитивні емоції, добрий настрій і захопленість справою, активність, рішучість, упевненість у своїх силах.

Педагогічний такт науково-педагогічного працівника виявляється у психолого-педагогічних особливостях його поведінки, взаємодії зі студентами. Поведінка має відповідати цілям і завданням виховання та навчання, виявляється у творчій педагогічно виправданій його діяльності. Педагогічний такт означає відповідне ставлення до студентів та вміння в кожній ситуації знаходити правильну лінію поведінки. Він потрібен науково-педагогічному працівнику в системі його виховного впливу і на студентський колектив, і на кожного студента зокрема.

Від науково-педагогічного працівника вимагають постійно підтримувати хороший **зовнішній вигляд**. Неприваблива зовнішність зумовлює негативне ставлення до нього, а відтак і до навчальної дисципліни, яку він викладає, до моральних настанов, які він пропагує.

Науково-педагогічний працівник має завжди підтримувати необхідний рівень фізичного, духовного і психічного здоров'я.

Сукупність особистих якостей науково-педагогічного працівника формує його **авторитет**, тобто загальновизнану студентами значущість його достоїнств й основу на цьому силу його виховного впливу. Авторитетним є той науково-педагогічний працівник, який глибоко знає свій предмет і майстерно його викладає, любить молодь, відчуває її наміри і прагнення, доброзичливо відгукується на них.

Без авторитетної, незламної, непохитної в очах вихованців особистості педагога, зазначав В. Сухомлинський, ідеал перетворюється на покинутий прапороносцем прапор. Багато проблем виховання пов'язані саме з тим, що часто вихованця закликають іти за прапором, якого ніхто не несе. Бути прапороносцем ідеалу, нести на своєму прапорі вогонь ідеального — саме в цьому секреті педагогічного авторитету.

Науково-педагогічний працівник має постійно адекватно оцінювати свою особистість.

Контрольні запитання та завдання:

Які вимоги висувають до науково-педагогічного працівника? Охарактеризуйте кожну вимогу, яку висувають до науково-педагогічного працівника.

Опишіть професійно-специфічні здібності науково-педагогічного працівника, які сприяють успішній педагогічній діяльності.

У чому виявляється педагогічний такт науково-педагогічного працівника?

У чому виявляється вимога до науково-педагогічного працівника володіти власною емоційно-вольовою сферою та доцільно використовувати емоції?

Поясніть, чи може науково-педагогічний працівник ефективно виконувати свої обов'язки, якщо не буде відповідати всім вимогам?

5.3. Особливості педагогічної діяльності у ВНЗ

До безпосередніх функціональних обов'язків науково-педагогічних працівників вищої школи належать:

- підготовка навчальних курсів, їх методологічне й методичне забезпечення, вибір засобів інформаційної (аудіо, відео, комп'ютерної, телекомунікаційної та ін.) підтримки;
- створення навчальних, тренінгових і контролюючих програм, зокрема комп'ютерних;
- авторська участь у підготовці навчальної літератури й навчально-методичних посібників;
- читання лекцій, проведення лабораторних, семінарських та інших практичних занять, конференцій, рольових, ситуаційних і ділових ігор тощо;
- організаційно-методичне забезпечення практики студентів і участь у її проведенні;
- пошук і розроблення нових педагогічних методів і освітніх технологій підвищеної ефективності;
- консультаційна та інша індивідуальна робота зі студентами;

- пошук джерел фінансування наукових досліджень і споживачів наукових розробок;
- планування, організація й виконання наукових досліджень і конкретних практичних розробок;
- підготовка наукових, науково-популярних та інших матеріалів;
- підготовка розробок, що їх патентують;
- реалізація виховних функцій у процесі групової та індивідуальної роботи зі студентами, під час неформального спілкування з ними;
- неперервний особистісний і професійний розвиток, підвищення наукової та педагогічної компетентності й кваліфікації;
- володіння різними професійно необхідними практичними навичками.

У системі відкритої та гнучкої освіти особливу увагу приділяють *підготовленості педагогів до:*

- організації навчання на базі практики через дії та аналіз цих дій;
- формування дослідницьких і творчих умінь;
- формування у студентів віри у власні можливості й у реальність професійних досягнень;
- вибору залежно від ситуації відповідної ролі, наприклад, експерта, консультанта, організатора, проєктанта, порадника;
- організації студентів у робочі групи, а також до розподілу обсягів навчального матеріалу й формування правил співпраці;
- підтримки соціальної інтеграції студентського колективу; застосування ефективних методик запобігання й розв'язання міжособистісних і групових конфліктів;
- організації індивідуалізованого навчання у групах, комунікація зі зворотним зв'язком);

- організації самонавчання студентів, зокрема підготовки їх до самостійного користування текстовими й позатекстовими джерелами інформації;
- вироблення вміння індивідуального й групового ухвалення рішень, а також розв'язування різних проблем перед ухваленням рішень;
- формування вмінь самостійного планування й адаптації до змінних умов праці; розумового конструювання через операції порівняння, аналізу, висновків і верифікації, а також предметно-маніпуляційного конструювання згідно з аналітичними, операційними і синтетичними стадіями поведінки під час розв'язування проблем;
- практичного застосування концепції різнобічного навчання й концепції індивідуалізованого навчання з урахуванням потреб студентів.

Для успішного виконання своїх обов'язків науково-педагогічний працівник має бути організатором, оратором, аналітиком, психологом, висококомпетентним фахівцем у своїй галузі, ерудитом в інших галузях знань. Також науково-педагогічний працівник повинен мати талант, природні здібності. Від нього вимагають значних розумових, фізичних, часових та емоційно-вольових затрат. Науково-педагогічний працівник ВНЗ має бути творчою особистістю, оскільки підготувати майбутнього творчого фахівця може лише творча особистість.

Науково-педагогічний працівник вищого навчального закладу свою педагогічну діяльність здійснює у напрямках: **навчальної, методичної, науково-дослідницької та виховної діяльності.**

Визначальним завданням науково-педагогічного працівника є **навчальна діяльність**, спрямована на організацію процесу навчання відповідно до нормативних документів. Вона поєднує теоретичну складову, пов'язану з розкриттям сутності науки, нових закономірностей, і практичну, яка спрямована на розв'язання педагогічних завдань. Науково-педагогічний працівник визначає мету і завдання навчання з

конкретного предмета у взаємозв'язку з іншими дисциплінами; обмірковує зміст навчання, сучасні форми і методи, що сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності студента, форми контролю.

Основні види цієї діяльності – лекції, лабораторні, практичні, семінарські заняття, консультації, заліки, іспити, рецензування, організація захисту курсових робіт і проєктів, керівництво практикою та навчально-дослідною роботою студентів, керівництво дипломними роботами тощо.

З навчальною роботою тісно пов'язана **методична діяльність** щодо підготовки навчального процесу, його забезпечення та удосконалення. До неї належить: підготовка до лекційних, лабораторних, практичних, семінарських занять, навчальної практики; розроблення і підготовка до видання конспектів лекцій, збірників вправ і задач, лабораторних практикумів, методичних матеріалів з курсових і дипломних робіт; поточна робота щодо підвищення педагогічної кваліфікації (читання методичної і навчальної, науково-методичної літератури); вивчення передового досвіду з наданням звітності і рецензування конспектів лекцій, збірників задач і лабораторних практикумів; складання методичних розробок, завдань, екзаменаційних білетів, тематики курсових робіт; розроблення графіків самостійної роботи студентів тощо.

У процесі методичної роботи підвищується рівень майстерності науково-педагогічного працівника, оскільки він засвоює зміст нових навчальних програм, технологій і реалізовує їх; постійно ознайомлюється з досягненнями психолого-педагогічних наук і методик викладання навчальних дисциплін; вивчає і впроваджує передовий педагогічний досвід; удосконалює власні навички самоосвіти тощо.

Педагогічна діяльність науково-педагогічного працівника обов'язково поєднана з **науково-дослідницькою діяльністю**, яка збагачує внутрішній світ, розвиває творчий потенціал, підвищує науковий рівень знань. А педагогічна діяльність спонукає до глибоких узагальнень і систематизації матеріалу, до досконалішого формулювання ідей, висновків і нових гіпотез.

Педагогічна наука може розвиватися лише за умови збагачення її новими фактами, здобутими у процесі науково-дослідної роботи. Науково-педагогічний працівник, щоб краще й глибше оволодіти навчальним предметом, ознайомлюється з новою науковою літературою, стежить за розвитком цієї науки за кордоном, аналізує основну методичну літературу, уважно опрацьовує науково-методичні журнали зі свого предмета, вивчає досвід навчально-виховної роботи колег за фахом, експериментально перевіряє доцільність запровадження у власну практику педагогічних новацій.

Працюючи над науковим матеріалом, науково-педагогічному працівнику слід його переосмислити, виявити те, що доцільно застосувати у своїй навчально-виховній діяльності.

Виховну діяльність науково-педагогічний працівник здійснює передусім у процесі навчання, використовуючи потенційні можливості навчальних дисциплін, а також під час спілкування у позалекційний час. Кожен науково-педагогічний працівник має усвідомити важливість свого виховного впливу на майбутніх фахівців і реалізувати цю функцію не лише через співбесіди, кураторську роботу, керівника клубів, роботу в гуртожитках, проведення вечорів, екскурсій тощо, а й на власному прикладі.

Контрольні запитання та завдання:

Опишіть безпосередні функціональні обов'язки науково-педагогічного працівника.

За якими напрямками здійснює свою педагогічну діяльність науково-педагогічний працівник?

Охарактеризуйте навчальну діяльність науково-педагогічного працівника.

У чому виявляється методична діяльність науково-педагогічного працівника?

Чому науково-педагогічному працівнику необхідно займатися науково-дослідницькою діяльністю?

Опишіть характер виховної діяльності науково-педагогічного працівника.

5.4. Професійна готовність науково-педагогічного працівника до педагогічної діяльності

Готовність науково-педагогічного працівника до професійної педагогічної діяльності полягає в засвоєнні повного складу спеціальних знань (з предмета, навчальної дисципліни, курсу) психолого-педагогічних дій у вищому навчальному закладі та соціальних відносин, у сформованості й зрілості професійно значущих і громадських якостей особистості.

Професійна кваліфікація полягає в умінні прогнозувати цілі та результат педагогічного впливу, у побудові інформаційних моделей, ухваленні самостійних рішень та ін.

Бути професійно педагогічно компетентним означає мати багатокomпонентний склад інтеграційних професійних знань і вмінь, що забезпечує усвідомлення вольових рішень, виконання творчих дій з конструювання процесу навчання й моделювання комунікативних зв'язків.

Отже, професійна готовність науково-педагогічного працівника до педагогічної діяльності передбачає його професійну кваліфікацію та певну сукупність особистісних якостей і властивостей.

Професійна кваліфікація науково-педагогічного працівника містить такі складові:

- спеціально-предметну компетентність;
- психолого-педагогічну компетентність;
- комунікативну компетентність;
- соціокультурну компетентність.

Спеціально-предметна компетентність – глибокі та всебічні знання з навчальної дисципліни (курсу), яку викладає науково-педагогічний працівник, а також широка ерудиція в цій науково-предметній галузі.

Психолого-педагогічна компетентність науково-педагогічного працівника виявляє його глибокі теоретичні знання з психології і педагогіки, а також уміння втілити їх у практиці навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі.

Психолого-педагогічна компетентність складається з таких груп умінь:

- психологічні (психодіагностичні, пізнавальні, мотиваційні, психокорекційні, емоційно-почуттєві, консультативні);
- операційно-методичні;
- конструктивно-проективні;
- оцінювання й контролю;
- експертно-аналітичні;
- науково-дослідницькі;
- методично-виховні.

Група психологічних умінь містить такі вміння:

- формування пізнавальних потреб студентів;
- формування стилю діяльності, рефлексії;
- створення умов, які стимулюють внутрішню пізнавальну активність студентів;
- створення сприятливого психологічного клімату для здійснення освітнього процесу та інші вміння;
- складання діагностичних програм у вигляді завдань-тестів, які разом з діагностичними функціями виконують роль повчальних засобів;
- застосування діагностичних методик, що виявляють стан педагогічного процесу в таких характеристиках: комплементарність педагогічних і навчальних дій, своєчасність застосування конкретних технологій навчання, ефективність процесу навчання, корисність процесу навчання, адекватність процесу навчання психолого-педагогічним умовам, доступність процесу навчання, відповідність результативності процесу навчання поставленим цілям і завданням освіти, розвитку і виховання студентів;
- застосування методик, спрямованих на виявлення стану навчального процесу та оцінку його результативності;
- застосування спеціальних методів і прийомів для з'ясування рівня засвоєння студентами інформацій-

ного змісту, наукових понять, їх зв'язків і відносин, наукових теорій, концепцій і прикладних знань;

- застосування діагностичних методів для з'ясування рівня сформованості вмій і навичок пізнавальної діяльності на основі логічних операцій та евристичним шляхом;
- впровадження в практику навчання методів самоаналізу, самоконтролю;
- використання класичних методик тестування інтелектуальних операцій, креативності та мотивації студентів.

Група операційно-методичних умінь складається з таких умінь:

- визначення ефективності технологій навчання і розроблення адекватних методик відповідно до цілей та умов;
- створення оптимальних методичних умов, що забезпечують найвищі показники у розв'язанні поставлених завдань;
- адаптація загальнодидактичних положень до конкретного предмета навчання;
- інформаційне і процесуальне моделювання навчального процесу у зв'язку з цілями і конкретними завданнями навчання й розвитку, складом і структурою наукового знання, а також психолого-педагогічними умовами;
- технологічне розроблення інформаційних структур у вигляді монологічного викладу й виконання завдань, складання і застосування логіко-структурних схем, різні перетворення навчальної інформації, аналіз навчальної інформації, узагальнення, розвиток понять, способи і засоби введення навчальної інформації в процес навчання та ін.;
- керівництво процесом розв'язання навчальних завдань і застосування корекційних методів, а також методів допоміжних, додаткових і методів індивідуальної допомоги;

- застосування прийомів, що стимулюють педагогічну дію;
- планування навчального процесу на одному навчальному занятті та в системі інших умінь;
- застосування комунікативних методів у процесі навчання, для яких характерні суб'єкт-суб'єктні відносини й суб'єкт-суб'єктні зв'язки;
- логічно аналізувати навчальний матеріал, інформаційно й логічно його структурувати, проводити інтеграцію міжнародних зв'язків, визначати вербально-графічну структуру навчальної інформації, розвивати активність і самостійність навчальних дій студентів;
- формулювати проблему й переводити її в систему програмних завдань, ефективно синтезувати інформацію про стан усієї педагогічної системи, її минулого і сьогодення, об'єктивувати результати і простежувати динаміку формування психічних новоутворень, проектувати та управляти розвитком потенційних здібностей студентів, їхніх когнітивних і операційних структур.

Група конструктивно-проективних умінь полягає у забезпеченні інтеграції соціальних та освітніх стратегій навчання.

Контроль необхідний як спосіб, що визначає стан усієї системи педагогічного процесу. У процесі навчання контроль є діагностичним етапом педагогічного управління.

Група вмінь оцінювання й контролю містить такі вміння:

- здійснення різного виду контролю: поточного і підсумкового, письмового і усного, вибіркового і фронтального, репродуктивного і творчого та ін.; вміння залучати педагогічний контроль у навчальний процес, координувати зміст і способи контролю під час оволодіння нового навчального матеріалу;
- застосування операцій оцінювання у бальній та в інших системах, вербальне оцінювання у формі за-

охочення, схвалення, осуду, зауваження, покарання, стимулювання, порівняння, розгортання перспектив досягнень та ін.;

- дослідження навчальних досягнень студентів, індивідуальних і загальних;
- складання індивідуальних карт навчальних просувань студентів за типом: засвоєння теоретичних знань, засвоєння прикладних знань, володіння пізнавальними діями, виокремлення суті явища, яке вивчають, логічна структура знання, перетворення навчальної інформації, володіння евристичними прийомами, володіння логічними прийомами пізнання, здійснення алгоритмічних пізнавальних дій, розвиток дій, рефлексій, контроль і самоконтроль, оцінювання, педагогічна корекція і самокорекція та ін.;

Група експертно-аналітичних умінь складається з таких умінь:

- застосування діагностичних методик, що виявляють корисність і ефективність різних систем навчання;
- аналіз функціонального процесу навчання студентів;
- дослідження динаміки розвитку конкретної системи навчання, виявлення її перспектив, оцінка якості, розроблення перспектив розвитку;
- надання методичної допомоги, пов'язаної з оцінкою і корекцією педагогічного процесу;
- аналіз нових оригінальних інформаційно-комунікативних структур у процесі навчання з урахуванням чинників середовища і особистісних чинників, що впливають на стиль спілкування і результат навчання студентів;
- інтенсифікація процесу навчання за допомогою поглиблення навчальної діяльності та пришвидшення темпу освоєння навчального матеріалу за програмою;

- індивідуалізація процесу навчання, орієнтація інформаційних і проблемних технологій на індивідуальні особливості студентів;
- розроблення додаткової системи методів навчання, спеціально орієнтованих на активізацію студентів у навчальному процесі, розвиток ініціативності, колективізму, бажання позмагатися та інших якостей особистості студента;
- розроблення й застосування педагогічних прийомів, що концентрують процес навчання на розвиваючому ефекті, застосування нестандартних інтелектуальних завдань, побудованих на принципах розвитку психічних функцій.

Група науково-дослідницьких умінь містить такі вміння:

- розроблення нових синтетичних технологій навчання, а також окремих наочних методик викладання;
- організація нових інформаційно-комунікативних структур у процесі навчання;
- інтенсифікацію методів навчання;
- складання нових навчальних програм для факультативних занять і спецкурсів;
- аналіз основних тенденцій розвитку системи освіти;
- виявлення пріоритетних напрямів у розвитку педагогічних технологій;
- аналіз досвіду роботи колег, його узагальнення й застосування тощо.
- засвоєння методів дослідження науки: теоретичний аналіз, контекстний аналіз, експериментальний метод, спостереження, вивчення документації та інших.

Група методично виховних умінь складається з таких умінь:

- під час навчальних занять формувати у студентів національну свідомість і самосвідомість;

- формувати почуття національної гідності, патріотизму й відповідальності, громадського обов'язку і честі;
- розумно використовувати методи виховання;
- створювати на заняттях необхідну моральну й ділову атмосферу;
- використовувати прийоми і методи переконання під час навчальних занять;
- формувати у студентів моральні ціннісні установки;
- розвивати національно і соціально значущі якості;
- підтримувати свій високий моральний і громадський імідж;
- втілювати у студентське середовище норми і принципи загальнолюдської культури;
- формувати у студентів науковий світогляд;
- співпереживати і співчувати;
- бути толерантним, вимогливим і доброзичливим;
- здійснювати індивідуально-виховний вплив на кожного студента, враховують особливості та спрямованість його особистості;
- поєднувати вимоги до студентів з турботою про них і повагою до їх особистої гідності;
- цілеспрямовано формувати у студентів якості професіонала;
- спиратися на моральні ідеали;
- завжди займати активну громадську позицію;
- виховувати студентів носіями високої загальної, національної, правової, професійної, естетичної, економічної, соціально-психологічної, політичної і фізичної культури;
- пропагувати здоровий спосіб життя, невживання студентами алкоголю і наркотичних речовин, негативне ставлення до куріння та інших шкідливих звичок;

- виховувати ціннісне ставлення до сім'ї, батьків, дружини (чоловіка) і дітей;
- перевиховувати студентів й стимулювати їх до самовиховання, саморозвитку і самовдосконалення;
- спрямувати студентів на набуття соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу та ін.

Тому в процесі підготовки науково-педагогічного працівника у ВНЗ потрібно створити умови, які сприяють досягненню мети і, зокрема, формуванню у студентів технологічних умінь, що спрямовані на організацію навчальної діяльності. Для розв'язання цієї проблеми необхідно розробляти програму безперервної професійно-педагогічної підготовки науково-педагогічних працівників.

Комунікативна компетентність науково-педагогічного працівника виявляється в його здатності здійснювати педагогічне спілкування під час навчально-виховного процесу.

Педагогічне спілкування – різноманітні форми психологічної взаємодії педагога з вихованцями і в навчальний, і в позанавчальний час, які спрямовані на спільне розв'язання різноманітних завдань, формування і всебічний розвиток особистості вихованців, створення умов для реалізації їх творчих здібностей та формування індивідуальності.

Педагогічне спілкування — професійне спілкування педагога зі студентами на заняттях і після них. Воно виконує певні педагогічні функції і спрямоване (якщо воно повноцінне і оптимальне) на створення сприятливого, здорового психологічного клімату, на оптимізацію навчальної діяльності та стосунків між педагогом і студентом, у студентському колективі.

Професійно-педагогічне спілкування — система прийомів органічної соціально-психологічної взаємодії педагога і студентів, змістом якої є обмін інформацією, пізнання один одного, організація діяльності й стимулювання діяльності студентів, організація і корекція стосунків у колективі студентів, обмін ролями, співпереживання і створення умов для самоутвердження особистості кожного студента. Педагогічне спілкування за своєю сутністю – творчий процес.

У професійному спілкуванні науково-педагогічний працівник можна виокремити два взаємопов'язані компоненти:

- по-перше, це *загальні принципи* (основа) спілкування, що його закладають характер суспільного ладу, наслідування цінностей минулого, у яких реалізується педагогічна діяльність науково-педагогічного працівника, єдина мета і завдання навчання та виховання.
- по-друге, його *індивідуальні принципи* (основа) спілкування, громадянська позиція, стиль спілкування — сукупність конкретних прийомів і засобів, які науково-педагогічний працівник доцільно, залежно від конкретних умов і можливостей навчання та виховання, реалізує у своїй діяльності на основі власних знань, професійного досвіду, здібностей і вмінь.

Педагогічне спілкування має бути проникнутим життєрадісністю, гуманністю, людяністю й оптимізмом. Воно виконує такі функції:

- взаємопізнання науково-педагогічних працівників і студентів; обмін думками, почуттями та інформацією;
- організація та здійснення різноманітних і багатогранних навчально-виховних заходів;
- самовираження, самовизначення і самоутвердження учасників цього процесу.

За В. А. Кан-Каликом, структура професійно-педагогічного спілкування містить:

- прогностичний етап, зміст якого полягає в моделюванні майбутнього спілкування з аудиторією;
- комунікативну атаку, що передбачає організацію спілкування на початку навчально-виховного заходу;
- управлінський етап, сутність якого полягає в безпосередньому спілкуванні впродовж навчально-виховного заходу;

- завершальний етап, сенс якого – в аналізі перебігу спілкування та його результатів і внесення відповідних корективів у модель майбутнього спілкування.

І. А. Зязюн виокремив три компоненти спілкування: *пізнавальний, естетичний і поведінковий*. Учений наголошує: «Спілкування обов'язково передбачає формування у педагогів і вихованців образів один одного і понять про особистісні властивості кожного учасника спілкування; воно несе в собі естетичну характеристику – зовнішню і внутрішню подобу учасників спілкування, викликає певне до себе відношення; у спілкуванні проявляється і поведінковий компонент – слова і справи, адресовані педагогом учням, і навпаки».

Науково-педагогічний працівник обов'язково має навчитися мистецтва спілкування. А це вимагає формування у педагога спеціальних умінь на основі тісного зв'язку із вихованням мовленнєвої культури особистості.

В. А. Кан-Калик і О. О. Леонтьєв розробили спеціальні вправи для формування навичок педагогічного спілкування. Наприклад, В. А. Кан-Калик об'єднував ці вправи у два цикли, а саме: практичне оволодіння технікою й технологією педагогічної комунікації та оволодіння системою спілкування в заданій педагогічній ситуації.

Перший цикл спрямовано на:

- формування органічних і послідовних дій у публічній ситуації;
- м'язову свободу в педагогічній діяльності;
- відчуття м'язової свободи й емоційного благополуччя в аудиторії; формування навичок довільної уваги, спостережливості, зосередженості;
- міміку й пантоміміку;
- педагогічно доцільні переживання;
- мобілізацію творчого самопочуття безпосередньо перед спілкуванням;
- техніку й логіку мовлення, його виразність й емоційність;
- вміння вибудовувати логіку майбутнього спілкування з аудиторією.

Другий цикл вправ містить дві підгрупи:

- перша — *дії в типових ситуаціях* (спостереження за діяльністю вчителя в процесі виконання загальних завдань заняття; розвиток уміння «читати» переживання з обличчя вихованців; виокремлення під час заняття конкретних педагогічних явищ; інсценування педагогічних завдань);
- друга — *розвиток педагогічної уяви, інтуїції, навичок педагогічної імпровізації* (складання аналогічних ситуацій з певною настановою, аналіз картини чи кінофрагмента; складання й виконання введеної умови для інсценізованих завдань).

Педагогічно грамотне спілкування знімає у студентів негативне емоційне напруження (страх, невпевненість). Воно має викликати радість, бажання спільної діяльності.

Оптимальне педагогічне спілкування – спілкування, яке створює найкращі умови для розвитку мотивації студента, творчого характеру діяльності, для формування його особистості, забезпечує сприятливий психологічний клімат, запобігає створенню психологічних бар'єрів, дозволяє максимально використовувати у навчальному процесі особистісні та професійні якості науково-педагогічних працівників. Серед науково-педагогічних працівників можна виокремити притаманні їм рівні спілкування:

- *примітивний* – в основі ставлення до студента – примітивні правила й реакції поведінки. Це амбіції, самовдоволення, зловтіха. Науково-педагогічний працівник демонструє свою зверхність. Студент для науково-педагогічного працівника є засобом досягнення мети.
- *маніпулятивний* – взаємини зі студентом будують на грі, суть якої – у бажанні будь-що виграти, використовуючи різні прийоми, лестоці. Студент є об'єктом маніпуляції, він заляканий, інфантильний.
- *стандартизований* – домінує формальна структура спілкування. Слабка орієнтація на особистість. Науково-педагогічний працівник дотримується стандар-

ртів етикету, але така поведінка є поверховою і, не заторкуючи особистісного рівня, реалізується на рівні масок. Студент, самостійний об'єкт, відчуває байдужість науково-педагогічного працівника поза «маскою» і, фактично, залишається об'єктом маніпуляцій.

- *діловий* – орієнтуючись на справу, науково-педагогічний працівник бере до уваги особистісні характеристики студента лише в контексті ефективності діяльності. Науково-педагогічний працівник дотримується стандартів етикету, визнає за студентом право на самостійність. Студент для науково-педагогічного працівника є значущим залежно від внеску у спільну діяльність. В особистісному житті студент залишається самостійним.
- *особистісний* – спілкування базується на глибокій зацікавленості до студента, визнанні самостійності його особистості. Науково-педагогічний працівник любить студентів, уся його діяльність спрямована на розвиток їхньої духовності, особистісне спілкування стає спілкуванням духовним. Студент довіряє науково-педагогічному працівнику, котрий є авторитетом і найкращим посередником між ним і знаннями про навколишній світ, людей, себе.

Набуття науково-педагогічним працівником особистісного рівня спілкування є необхідною умовою високої культури взаємодії педагога і студента.

Культура педагогічного спілкування містить уміння слухати, ставити запитання, аналізувати відповідь, зрозуміти студента і самому бути зрозумілим для нього, бути уважним, спостережливим, встановлювати контакт, бачити й розуміти реакцію аудиторії, передавати своє ставлення до того, про що йдеться, зацікавити, захопити поясненням, орієнтуватися в ситуації. Кожен з науково-педагогічних працівників створює свій стиль спілкування.

Нині відомі кілька класифікацій стилів діяльності педагогів. Для педагогів будь-якої моделі взаємодії важлива емоційно-естетична виразність, уміння подати себе та створити

ситуацію власного самовираження і самоутвердження. У досвідченого науково-педагогічного працівника, як правило, формується помітна тенденція до тієї чи іншої моделі, типу взаємин, які найповніше відповідають його індивідуально-психологічним особливостям.

Для науково-педагогічного працівника з високою культурою спілкування характерними є: оптимальність вимог; педагогічний оптимізм; емоційний відгук; формування колективних форм стосунків, взаємин у колективі у навчально-виховному процесі; створення атмосфери доброзичливості.

Однак, якою б привабливою не була модель стосунків науково-педагогічного працівника і студента, вона завжди динамічна. З огляду на це, хороший педагог завжди прагне до неперервності своєї освіти та професійної підготовки, постійно аналізує свою діяльність, ідентифікує досягнутий рівень взаємодії зі студентами, добирає й використовує нові здобутки педагогічної науки і передового досвіду, переймає найкраще від своїх колег.

Є три головні причини низької культури спілкування науково-педагогічного працівника зі студентами.

Перша полягає в тому, що більшість науково-педагогічних працівників не надають особливого значення ролі спілкування у навчально-виховному процесі, тому не приділяють належної уваги організації спілкування.

Друга характерна для науково-педагогічних працівників, які діють у складних педагогічних ситуаціях силовими методами, не використовуючи психологічних і педагогічних знань про людину, не враховуючи вікових та індивідуальних особливостей студента.

Третя виявляється в тому, що деякі науково-педагогічні працівники мають низьку загальну культуру і не працюють над її підвищенням.

Науково-педагогічний працівник, незалежно від того, якого предмета він навчає студентів, має володіти всіма тонкощами мовленнєвої культури. Поняттям культури мовлення традиційно окреслюють передусім дотримання правильної літературної вимови, правопису, лексичних і граматичних норм, усталеного в літературній мові наголошення слів.

Значною вадою, зокрема, монологічного мовлення, на яку досі рідко зважали, є недоречне використання в процесі усної розповіді чи пояснення навчального матеріалу елементів писемного мовлення, запозиченого із підручника та інших джерел книжних слів, виразів, синтаксичних конструкцій. Мимохіть складається враження, ніби науково-педагогічний працівник говорить, як «по-писаному». Таке мовлення видається не зовсім природним, є штучним, важким для сприймання.

Не позбавлене недоліків і діалогічне мовлення. Найістотніші – відсутність стрункості, логічної послідовності, чіткості, повноти в розкритті предмета розмови, уривчастість, зумовлена частими паузами, незакінченість фраз. Діалог є простими запитаннями й відповідями.

Серед помилок і вад у мовленні науково-педагогічного працівника насамперед треба наголосити на порушенні орфоепічних і граматичних норм. Щодо синтаксичних помилок, то слід вказати на неправильну побудову дієслівних словосполучень, до чого спричинює хибна аналогія з відповідними конструкціями російської мови. Педагог, готуючись до занять, має користуватися словниками – орфоепічним, тлумачним, синонімічним, фразеологічним, перекладним, термінологічним. Мова є одним з елементів педагогічної техніки.

Педагогічний такт. Узагальненим виявленням стилю спілкування педагога є **педагогічний такт**, у якому акумульовано всі складові педагогічної культури педагога і який є одним із основних показників педагогічної майстерності.

Педагогічний такт — це педагогічно грамотне спілкування в складних педагогічних ситуаціях, уміння знайти педагогічно доцільний і ефективний спосіб впливу, відчуття міри, швидкість реакції, здатність швидко оцінювати ситуацію і знаходити оптимальне рішення.

Педагогічний такт також виявляється в умінні керувати своїми почуттями, не втрачати самовладання, емоційну рівноваженість у поєднанні з високою принциповістю та вимогливістю, з чуйним людським ставленням до студента. Він вимагає критичності і самокритичності в оцінці своєї праці, нетерпимості до шаблону, формалізму, застою думки і справи,

до бюрократизму і пихи, поваги. Педагогічний такт реалізується через мову і стиль поведінки.

Сутність педагогічного такту полягає в педагогічно доцільному ставленні та впливі педагога на студентів у вмінні налагоджувати продуктивний стиль спілкування. К. Д. Ушинський, який володів справжнім педагогічним тактом, писав, що жоден педагог «ніколи не може стати хорошим вихователем-практиком без такту. ...Ніяка психологія не спроможна заступити людині психологічного такту, який незамінний у практиці в силу того, що діє швидко і вмить... і який передбачає приязнь без удаваності, справедливість без причепливості, доброту без слабкості, порядок без педантизму і, головне, постійну розумову діяльність».

Основні показники педагогічного такту науково-педагогічного працівника:

- людяність без зарозумілості;
- вимогливість без брутальності та причепливості;
- педагогічний вплив без наказів, навіювань, попереджень, без приниження особистої гідності студента;
- вміння висловлювати розпорядження, вказівки та прохання без зухвалості, без зарозумілості;
- уміння слухати співрозмовника, не виявляючи байдужості та вищості;
- урівноваженість, самовладання і діловий тон спілкування, без дратівливості та сухості;
- простота в спілкуванні без фамільярності та панібратства, без показухи;
- принциповість і наполегливість без упертості;
- уважність, чутливість і емпатичність без їх підкреслення;
- гумор без посміху;
- скромність без удаваності.

Удосконаленню педагогічного такту науково-педагогічного працівника сприяє так званий **соціальний інтелект**, який трактують як особливу індивідуальну рису, що дає змогу розуміти студента, усвідомлювати мотивацію

його поведінки, розпізнавати найсуттєвіші риси індивідуальності. Ця якість виявляється як:

- просоціальна спрямованість, готовність до співпраці, особиста зацікавленість у добробуті інших;
- *соціальна ефективність* як очікування успіху в розв'язанні міжособистісних проблем;
- *емпатичний інтерес* та особисте співчуття, які забезпечують декодування невербальних ознак емоційних переживань;
- адекватне визначення ціннісних аспектів ставлення до себе й до інших.

Отже, педагогічний такт виховують, його набувають разом з педагогічною культурою і він виявляється в педагогічній діяльності. Він є показником зрілості науково-педагогічного працівника як майстра своєї справи. Це великий засіб, за допомогою якого студентів можна перетворити на своїх спільників чи, навпаки, суперників.

Педагог у вищому навчальному закладі повинен працювати над формуванням власного педагогічного такту й постійно його вдосконалювати. Як немає межі досконалості, так і немає межі виявлення різноманітних і багатогранних аспектів педагогічного такту.

Якщо раніше студенти погоджувалися на позицію підпорядкованого, то тепер вони прагнуть до ситуації співпраці, а вона передбачає певні вимоги до організації спілкування: діалогічність, взаємну довіру, реальний психологічний контакт, здатність науково-педагогічного працівника відмовитися від диктату й перейти до взаємодії. Обов'язковою вимогою студентів є наявність педагогічного такту, який виявляється у зовнішньому вигляді науково-педагогічного працівника, у тоні спілкування, у самовладанні, в умінні без грубощів досягти бажаних результатів.

Багато труднощів і невдач у педагогічній діяльності науково-педагогічного працівника зумовлено саме недоліками сфери професійно-педагогічного спілкування, оскільки лише воно забезпечує досягнення мети навчання та виховання і визначає характер взаємодії між двома головними суб'єктами

педагогічного процесу. Відомий російський психолог В. А. Кан-Калик виокремлює кілька **стилів педагогічного спілкування**.

- **Спілкування на основі високих професійних настанов педагога**, його ставлення до педагогічної діяльності загалом. Про таких кажуть: «За ним студенти буквально по п'ятах ходять». У вищій школі інтерес у спілкуванні стимулюють ще й спільні професійні зацікавлення, особливо на профільних кафедрах.
- **Спілкування на основі дружнього ставлення**. Цей вид комунікації передбачає захопленість спільною справою. Педагог виконує роль наставника, старшого товариша, учасника спільної навчальної діяльності (але слід уникати панібратства). Особливо це стосується молодих педагогів, якщо вони не бажають потрапити в конфліктну ситуацію.
- **Спілкування-дистанція**. Найбільш поширений тип педагогічного спілкування, за якого постійно є дистанція у всіх сферах: навчанні — з посиленням на авторитет і професіоналізм; вихованні — на життєвий досвід і вік. Такий стиль формує взаємини «науково-педагогічний працівник — студенти». Але це не означає, що студенти мають сприймати педагога як ровесника.
- **Спілкування-загравання**. Воно властиве молодим науково-педагогічним працівникам, які надмірно прагнуть популярності. Таке спілкування забезпечує лише фальшивий, дешевий авторитет.

Як правило, у педагогічній практиці поєднуються стилі в певній пропорції за домінування одного з них.

Особливі труднощі в налагодженні педагогічного спілкування, взаємин зі студентами у сфері особистісних контактів відчувають педагоги-початківці. Щоб оволодіти високим рівнем професійно-педагогічного спілкування зі студентами, треба добре знати його психологічні, змістові й процесуальні основи.

Таким чином, у навчально-виховному процесі вищої школи важливе місце належить особистості науково-педагогічного працівника, його комунікативним умінням, здатності встановлювати діалог зі студентом, розуміти й адекватно сприймати його світ, світ не підлеглого, а рівноправного партнера, колеги у складному мистецтві навчання.

- **Соціокультурна компетентність** відображає знання глобальних процесів розвитку цивілізації та функціонування сучасного суспільства, основ соціології, економіки, менеджменту і права, володіння сучасними інформаційними технологіями, а також необхідний рівень загальної, національної, громадянської та педагогічної культури, засоби її продукування серед студентів, творчість у розв'язанні різних педагогічних завдань.
- **Педагогічна творчість** науково-педагогічного працівника виявляється в ініціативності, активності, інноваційності, постійному натхненні для вдосконалення всього навчально-виховного процесу. Це творчість в обміркуванні методики і змісту майбутнього конкретного навчального заняття, виховного заходу та будь-якої взаємодії зі студентами.

Значну увагу на формування педагогічної творчості науково-педагогічного працівника в українській педагогіці звертає професор С. О. Сисоєва. Педагогічна творчість педагога, на її думку, – це особистісно-орієнтована розвивальна взаємодія суб'єктів навчально-виховного процесу, зумовлена специфікою психолого-педагогічних взаємин між ними.

Як творча особистість, науково-педагогічний працівник до кожного навчально-виховного заходу має ставитися дуже відповідально, знаючи, що не буває двох однакових студентів, що кожен із студентів – неповторна особистість. Потрібно намагатися врахувати ці обставини, внести особисте «Я» і вчинити оригінально, нестандартно, змістовно і цікаво.

Найдужче на вихованців впливають не слова педагога, а його поведінка, самореалізація. Творчість науково-педагогічного працівника – найбільш важлива й необхідна особистісна його якість, яка забезпечує оригінальність, неста-

ндартність, інноваційність і ефективність у навчанні та вихованні студентів. Тобто без творчості немає натхненної педагогічної діяльності та активної взаємодії між усіма учасниками навчально-виховного процесу.

Безперечно, підвалиною творчості педагога є **психолого-педагогічне мислення**, яке передбачає нестандартний, пошуковий та інноваційний підхід до організації та здійснення педагогічного процесу й постійного його вдосконалення, всебічний аналіз навчально-виховних заходів з погляду сучасних досягнень психологічної, педагогічної та інших наук, постійне вдосконалення свого психолого-педагогічного досвіду і вміння бачити, знайти щось нове, оригінальне в кожному педагогічному явищі в повсякденному житті.

Сучасне психолого-педагогічне мислення також передбачає відмову педагога від стандартних шляхів здійснення навчально-виховного впливу. Від нього вимагають сміливості створення власних ефективних методик, які найповніше відповідають його фаховій підготовці та індивідуально-психічним особливостям і впливають із сучасних гуманістичних педагогічних концепцій.

В. О. Сухомлинський акцентував увагу на оптимістичному мисленні педагога. Він неодноразово заявляв, що немає жодної дитини, яка б не змогла стати за належних зусиль педагогів людиною освіченою, високоморальною і працьовитою.

Основні характеристики творчого мислення: ясність, чіткість, логічність, системність, послідовність, самостійність, гнучкість, сміливість і оригінальність.

Ці характеристики творчого мислення педагога забезпечують:

- постійний і систематичний пошук актуальних навчально-виховних проблем, які потребують розв'язання;
- виявлення оригінальних і нестандартних прийомів і способів розв'язання навчально-виховних проблем, труднощів, завдань;

- послідовне, систематичне і безперервне вдосконалення стилю, методів і форм власної дидактичної і виховної діяльності;
- творче намагання до інноваційного здійснення навчально-виховних заходів та широке залучення до їх обґрунтування інших педагогів і студентів;
- відкритість для нового і нестандартного, вміння знаходити в них суттєве і перспективне;
- послідовну і рішучу відмову від стереотипного стилю мислення, розв'язання завдань і здійснення навчально-виховних заходів;
- здатність сміливо відмовитися від окремих елементів рутинного стилю діяльності та знаходити оптимальні шляхи подальшої діяльності;
- оптимістичне прогнозування майбутніх навчально-виховних дій і передбачення їх результатів тощо.

Сучасний етап розвитку педагогічної думки вимагає такого творчого мислення, без якого неможливий і її саморозвиток, і вдосконалення навчально-виховного процесу.

Особистісні якості науково-педагогічного працівника. Науково-педагогічний працівник має володіти певним набором особистісних якостей, серед яких доброзичливість, гуманність, принциповість, толерантність, моральність, дисциплінованість, порядність, творчість, спостережливість, співчутливість, емпатія, самовладання, оптимістичність, уважність, наполегливість, ініціативність, натхненність, комунікативність, людяність, вимогливість, скромність.

Однією з особистісних якостей науково-педагогічного працівника є його педагогічна спрямованість. Викладені вище особистісні якості науково-педагогічного працівника будуть гармонійно розвиватися і матимуть стимул для самовдосконалення тільки в разі наявності внутрішнього зацікавлення, хотіння, бажання (мотивів, мотивації) займатися педагогічною діяльністю, неспинного і невтомного намагання досягти в ній значних успіхів, отримання власного задоволення від досягнутих успіхів і постійного прагнення до цієї діяльності.

Контрольні запитання та завдання:

Що таке готовність науково-педагогічного працівника до професійної педагогічної діяльності?

Які складові професійної кваліфікації науково-педагогічного працівника?

Розкрийте сутність спеціально-предметної компетентності науково-педагогічного працівника.

Які групи вмінь містить психолого-педагогічна компетентність науково-педагогічного працівника?

Охарактеризуйте групу психологічних умінь науково-педагогічного працівника.

Опишіть групу операційно-методичних умінь науково-педагогічного працівника.

Охарактеризуйте групу конструктивно-проективних умінь науково-педагогічного працівника.

У чому виявляється група вмінь оцінювання й контролю?

Опишіть експертно-аналітичну групу вмінь науково-педагогічного працівника.

Які вміння науково-педагогічного працівника належать до науково-дослідних умінь?

Охарактеризуйте групу методично-виховних умінь науково-педагогічного працівника.

Розкрийте зміст комунікативної компетентності науково-педагогічного працівника.

Які причини низької культури спілкування науково-педагогічного працівника зі студентами?

У чому виявляється педагогічний такт науково-педагогічного працівника?

Розкрийте зміст соціокультурної компетентності науково-педагогічного працівника.

Якими особистісними якостями має володіти науково-педагогічний працівник?

Список рекомендованої літератури:

Андрущенко В. Основні тенденції розвитку вищої освіти в Україні на рубежі століть (Спроба прогностичного аналізу) // Вища освіта України. — 2000. — № 1. — С. 11 – 17.

Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. — К.: Либідь, 1997.

Грішнова О. А. Людський капітал (формування в системі освіти і професійної підготовки). — К.: Знання, КОО, 2001.

- Джуринский А. Н. Развитие образования в современном мире. – М.: Владос, 1999.
- Кипень В., Коржів Г. Викладачі вузів: соціологічний портрет. – Донецьк, 2001.
- Кремень В. Г. Філософія освіти ХХІ століття // Освіта України. – 2002. – 28 грудня. – № 102 – 103.
- Литвин В. М. Українська культура й освіта в контексті суспільних трансформацій // Урядовий кур'єр – 2002. – 24 вересня. – № 175.
- Макаренко А. С. Про мій досвід // Твори: В 7 т. – К.: Рад. пік., 1954. – Т. 5.
- Педагогічна майстерність / За ред. І. А. Зязюна. — К.: Вища шк., 1997.
- Сурмін Ю. Кінець епохи «старанних відмінників» // Синергія. – 2001. – № 2 – 3 (3 – 4).
- Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання // Вибрані педагогічні твори: У 2 т. – К.: Рад. шк., 1983. – Т. 1.
- Ушинський К. Д. Твори: В 6 т. – К.: Рад. шк., 1952. – Т. 1.
- Фініков Т. Сучасна вища освіта: світові тенденції України. – К.: Таксон, 2002.
- Harkins A., Grochowiki J., Stewart B. Anticipatory Learning Communiti, Prepared / For and delivered at the World Future Society Conference. – Washington, D.C., July 1996.
- Harkins A. Higher Education Service Futures: From Information to Knowledge. – June, 1996.

НАВЧАЛЬНЕ ВИДАННЯ

Володимир Львович ОРТИНСЬКИЙ

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Навчальний посібник

Керівник видавничих проектів – Б. А. Сладкевич

Друкується в авторській редакції

Дизайн обкладинки – Б. В. Борисов

Коректор – С. С. Савченко

Підписано до друку 10.10.2008. Формат 60x84 1/16.

Друк офсетний. Гарнітура PetersburgС.

Умовн. друк. арк. 29,5.

Наклад 1000 прим.

Видавництво “Центр учбової літератури”

вул. Електриків, 23

м. Київ, 04176

тел./факс 425-01-34, тел. 451-65-95, 425-04-47, 425-20-63

8-800-501-68-00 (безкоштовно в межах України)

e-mail: office@uabook.com

сайт: WWW.CUL.COM.UA

Свідоцтво ДК №2458 від 30.03.2006