

Лекція 4. ЗАКОНИ, ЗАКОНОМІРНОСТІ І ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ

План.

1. Закони навчання, їх сутність.
2. Загальні закономірності навчально-виховного процесу.
3. Принципи навчання порівняльний аналіз
4. Принципи навчання у вищій школі.

1. Закони навчання, їх сутність

Закон — це об'єктивно існуючий, постійно діючий і необхідний взаємозв'язок між предметами, явищами та процесами, що впливає з їх внутрішньої природи, сутності¹. Законом у дидактиці можна вважати внутрішній істотний зв'язок явищ навчання, який зумовлює їх необхідний вияв і розвиток (І.Я. Лернер).

Практично вся історія людства супроводжується намаганнями знайти найбільш загальні, спільні для всіх елементів навчання, чинники, правила, закономірності. Платон, Аристотель, Квінтіліан робили спроби узагальнення практики навчання у вигляді певних правил. Я.А. Коменський, А. Дістервег виробили цілі системи правил-рекомендацій щодо дій суб'єктів і чинників навчально-виховного процесу. Окремі закономірності навчання сформулював Й. Песталоцці. Багато настанов, рекомендацій і правил К.Д. Ушинського цілком обґрунтовано можна вважати дидактичними закономірностями. Значну увагу встановленню і формулюванню правил, принципів, законів і закономірностей навчання приділяли Дж. Дьюї, Е. Торндайк, Е. Мейман. Практично всі відомі теоретики педагогіки намагалися встановити об'єктивні зв'язки між суб'єктами, явищами, чинниками навчально-виховного процесу. Одним це вдалося більше, іншим — менше. Але ще донедавна вчені утримувалися від формулювання педагогічних законів. У вітчизняній педагогіці до 70-х років минулого

століття навіть терміни "закон" і "закономірність" вживалися рідко й обережно, а відкриті й задіяні у світовій практиці закони й рекомендації або замовчувалися, або заперечувалися з ідеологічних міркувань.

Є й об'єктивні причини стриманого підходу вчених і практиків педагогіки до формулювання законів, що діють у сфері навчально-виховної діяльності. Справа в тому, що педагогічні закони виявляються в умовах впливу на процеси навчання і виховання великої кількості чинників, а тому не завжди дають чітко визначений, гарантований результат. Вони, як правило, мають прогностичний, імовірнісний, стохастичний характер на відміну, скажімо, від фізичних, хімічних, біологічних законів. Є й така особливість, що в соціальній сфері прояви закону складно побачити, відстежити і зафіксувати. Одні й ті самі чинники, закономірності педагогічного процесу в різних умовах, з різними суб'єктами можуть давати зовсім різні, а інколи й протилежні, наслідки.

І все ж значна частина теоретиків педагогіки (Ю.К. Бабанський, В.С. Гершунський, М.І. Махмутов, І.Я. Лернер та ін.) виділяють і формулюють педагогічні закони, які визнаються і застосовуються практиками.

В.І. Загв'язинський групує і характеризує закони навчання, які мають об'єктивні джерела виникнення і діють у будь-яких ситуаціях навчального процесу:

— *закон соціальної зумовленості цілей, змісту та методів навчання.* Він розкриває визначальний вплив суспільства через соціальне замовлення освіти на зміст, цілі, масштаби, засоби, методи організації навчального процесу;

— *закон розвивального й виховного впливу навчання на учнів.* І зміст, і стиль спілкування, і характер завдань — усі компоненти навчання неодмінно впливають на формування орієнтацій, особистісних якостей, духовного світу, здібностей, рис характеру вихованців;

— *закон зумовленості результатів навчання характером діяльності та спілкування учнів.* Цей закон розкриває вплив процесів, які формують

особистість, у тому числі пізнавальних, ступеня самостійності та продуктивності діяльності учнів на результати навчання;

—*закон цілісності та єдності педагогічного процесу*. Він відображає зв'язок частини (наприклад факту, закону) і цілого (наприклад теорії, загальної наукової картини світу), взаємозв'язок раціонального та емоційного, репродуктивного і продуктивного, зумовлює необхідність гармонійної інтеграції предметів, змістового, мотиваційного й операційного компонентів (діяльності), оволодіння знаннями і розвитку;

—*закон взаємозв'язку та єдності теорії і практики в навчанні*. Він означає, що будь-яке наукове знання прямо чи опосередковано слугує практиці (та й виводиться в кінцевому підсумку з неї). Звідси впливає необхідність опори на суспільну практику та життєвий досвід учнів, конкретизації і застосування наукових положень у практиці, наскільки дають можливість специфіка матеріалу, підготовленість учнів та умови навчання;

—*закон взаємозв'язку та взаємозумовленості індивідуальної, групової та колективної навчальної діяльності*. Ці види організаційної діяльності можуть бути розведені у часі або поєднуватися, взаємопроникати; на певному етапі якомусь виду діяльності може надаватися перевага, але вони мають не виключати, а передбачати один одного.

2. Загальні закономірності навчально-виховного процесу

Закономірність у дидактиці виражає об'єктивно існуючі, суттєві, обов'язкові для того чи іншого явища, процесу, предмета навчання зв'язки, які за однакових умов обов'язково повторюються. Проявів закономірностей надзвичайно багато. Різні автори по-різному їх класифікують й інтерпретують. Н.Є. Мойсеюк поділяє закономірності, що діють у навчальному процесі, на загальні та конкретні. Загальні — це ті, дія яких поширюється на всю систему процесу навчання, а конкретні — це ті, дія

яких поширюється на окрему частину, аспект системи. До загальних закономірностей належать:

1.*Закономірність цілей навчання.* Цілі навчання залежать: а) від рівня і темпів розвитку суспільства; б) потреб і можливостей суспільства; в) рівня розвитку і можливостей педагогічної науки та практики.

2.*Закономірність мотивації навчання.* Результативність навчання зумовлюється: а) внутрішніми мотивами (стимулами) навчання; б) зовнішніми (суспільними, економічними, педагогічними) умовами і стимуляторами.

3.*Закономірність змісту навчання.* Зміст навчання (освіти) залежить: а) від суспільних потреб, мети освіти, цілей, завдань навчання; б) вікових можливостей учнів; в) рівня розвитку теорії практики навчання; г) матеріально-технічних і економічних можливостей навчальних закладів.

4.*Закономірність методів навчання.* Ефективність дидактичних методів залежить: а) від знань і навичок використання методів; б) завдань навчання; в) змісту навчання; г) віку учнів; д) навчальних можливостей учнів; є) матеріально-технічного забезпечення; ж) організації навчального процесу.

5.*Закономірність управління навчанням.* Продуктивність навчання спричиняється: а) інтенсивністю зворотних зв'язків у процесі навчання; б) обґрунтованістю регулюючих впливів.

6.*Закономірність результату навчання.* Кінцевий результат процесу навчання залежить: а) від результатів попередніх етапів навчання; б) характеру й обсягу матеріалу, що вивчається; організаційно-педагогічного впливу педагогів; г) здатності учнів до навчання; д) часу навчання.

Конкретні закономірності навчання. Сучасній науці відома й значна кількість конкретних закономірностей². Наведемо лише деякі з них, не коментуючи,

Дидактичні (змістово-процесуальні) закономірності

1. Результати навчання (у певних межах) прямо пропорційні усвідомленню цілей навчання учнем.

2.Результати навчання (у певних межах) прямо пропорційні значимості для учнів змісту, який засвоюється.

3.Результати навчання залежать від способу включення учнів у навчальну діяльність (Л.В. Занков).

4.Продуктивність засвоєння обсягу знань, умінь (у певних межах) обернено пропорційна кількості матеріалу, що вивчається, чи обсягу дій, що вимагаються.

5.Продуктивність засвоєння обсягу знань, умінь (у певних межах) обернено пропорційна трудності й складності виучуваного матеріалу, формуючих дій.

6.Результати навчання залежать від методів, які застосовуються.

7.Результати навчання залежать від засобів, які застосовуються. Навчання шляхом "діяння" в 6—7 разів продуктивніше, ніж шляхом "слухання".

Гносеологічні закономірності

1.Продуктивність засвоєння знань, умінь прямо пропорційна потребі вчитися.

2.Результати навчання (у певних межах) прямо пропорційні вмінню учнів вчитися.

3.Продуктивність навчання (у певних межах) прямо пропорційна обсягу навчальної (пізнавальної) діяльності учнів.

4.Продуктивність засвоєння знань, умінь (у певних межах) прямо пропорційна обсягу практичного застосування знань, умінь.

5.Розумовий розвиток учнів прямо пропорційний засвоєнню обсягу взаємопов'язаних знань, умінь, досвіду творчої діяльності (І.Я. Лернер).

6.Продуктивність засвоєння залежить від рівня проблемності навчання, інтенсивності включення учнів у розв'язання посильних і значущих для них навчальних проблем.

Психологічні закономірності

1.Продуктивність навчання (у певних межах) прямо пропорційна інтересу

учнів до навчальної діяльності.

2.Продуктивність навчання (у певних межах) прямо пропорційна навчальним можливостям учнів.

3.Продуктивність навчання (у певних межах) прямо пропорційна рівню пізнавальної активності учнів.

5.Результати засвоєння конкретного навчального матеріалу залежать від здібностей учнів до оволодіння конкретними знаннями, уміннями, від їх індивідуальних нахилів Продуктивність навчання зумовлюється рівнем, силою,інтенсивністю й особливостями мислення учнів.

6.Продуктивність навчання (у певних межах) залежить відрівня розвитку пам'яті.

7.Продуктивність навчання (у певних межах) прямо пропорційна працездатності учнів.

8.Закон Йоста. З двох асоціацій однакової сили, одна з яких старша, при наступному повторенні краще буде активізуватися саме вона.

9.Закон Йоста. За інших рівних умов для досягнення критерію засвоєння потрібно менше спроб при заучуванні матеріалу методом розподільного навчіння, ніж методом концентрованого навчіння.

10.Продуктивність діяльності зумовлюється рівнем сформованості навичок і вмінь.

11.Кількість повторень значно впливає на продуктивність навчання (фон Кубе).

12.Відсоток збереження завченого навчального матеріалу обернено пропорційний його обсягу (Г. Еббінгауз).

Управлінські закономірності

1.Ефективність навчання (у певних межах) прямо пропорційна частоті й обсягу зворотного зв'язку.

2.Якість навчання прямо пропорційна якості управління навчальним процесом.

3.Ефективність управління прямо пропорційна кількості та якості управлінської інформації, стану і можливостям учнів, що сприймають і переробляють управлінські впливи.

Соціологічні закономірності

1.Розвиток індивіда зумовлений розвитком усіх інших індивідів, з якими він перебуває в прямому або непрямому спілкуванні.

2.Продуктивність навчання залежить від обсягу й інтенсивності пізнавальних контактів.

3.Ефективність навчання зумовлюється рівнем "інтелектуальності середовища", інтенсивності взаємонавчання.

4.Престиж учня в класі залежить: а) від позиції, яку він займає; б) ролі, яку він відіграє; в) академічних успіхів і досягнень;г) індивідуальних якостей. Ефективність навчання зумовлюється якістю спілкування вчителя з учнями.

5.Дидактогенія (грубе ставлення вчителя до учнів) веде до зниження ефективності навчання класу в цілому й кожного учня зокрема.

Організаційні закономірності

1.Ефективність навчання залежить від організації. Лише та організація навчання є доцільною, яка розвиває в учнів потребу вчитися, формує пізнавальні інтереси, приносить задоволення,стимулює пізнавальну активність.

2.Результати навчання (у певних межах) прямо пропорційні ставленню учнів до навчальної праці, своїх навчальних обов'язків.

3.Результати навчання (у відомих межах) прямо пропорційні працездатності учнів.

4.Результати навчання залежать від працездатності вчителя.

5.Розумова втома веде до гальмування органів чуття: чотири години навчальних занять знижують поріг чуттєвості аналізаторів більш ніж у два рази (Вагер, Блажек).

6. Розумова працездатність дітей залежить від стану здоров'я, режиму розумової діяльності, статі, віку, пори року, дня тижня, часу доби (М.В. Антропова та ін.).

7. Активність розумової діяльності учнів залежить від розкладу навчальних занять, місця в ньому уроків фізичної культури і праці (М.В. Антропова та ін.).

8. Продуктивність навчання зумовлюється рівнем організації педагогічної праці.

Означені вище закономірності процесу навчання є загальними і поширюються практично на всі ланки освіти, у тому числі на вищу школу.

3. Принципи навчання порівняльний аналіз

Дидактика вищої школи тісно пов'язана із загальною дидактикою. В якій мірі дидактика вищої школи використовує загально дидактичні ідеї особливо помітно при розгляді її принципів.

Под принципом навчання або дидактичним принципом прийнято розуміти основну вимогу до процесу навчання, що має сприяти реалізації його цілей, вирішенню дидактичних задач. **Дидактичний принцип являється теоретичною основою практичної діяльності і студента и викладача. Він допомагає суб'єктам навчання правильно підійти до процесу навчання: "Чому потрібно учить(ся) так, а не інакше".** Мостом, що з'єднує теоретичні представлення з педагогічною практикою, служать принципи навчання.

Принципи навчання завжди відбивають залежності між об'єктивними закономірностями навчального процесу і цілями, що є у навчанні. Іншими словами, це методичне вираження пізнаних законів і закономірностей, знання про цілі, сутність, зміст, структурі навчання, виражене у формі, що дозволяє використовувати них як регулятивні норми педагогічної практики.

У сучасній дидактиці принципи навчання розглядаються як рекомендації, що направляють педагогічну діяльність і навчальний процес у

цілому, як способи досягнення педагогічних цілей з урахуванням закономірностей навчального процесу.

Дидактичним принципам підпорядковуються правила навчання.

В процесі передачі знань від одного покоління до іншого в дошкільний період та у школі, було помітно, що інформація запам'ятовується надовго при багаторазовому повторюванні матеріалу. Було запроваджено правило "повторюй частіше, краще запам'ятаєш", яке прийняло вигляд виречення: "Повторение — мать учения". Це правило відповідає дидактичному принципу ґрунтовності у навчанні та освіті.

Дидактичному принципу наочності у навчанні та освіті передувало правило "навчай наочно", сформульоване із практики, так як було помічено, що підкріплення словесної інформації наочностю, робить процес навчання більш ефективним. Кожному дидактичному принципу підпорядковується своє правило або ряд правил.

У загальній дидактиці склалася стійка система дидактичних принципів і правил. Деякі з них у чистому вигляді перейшли у дидактику вищої школи, інші отримали значні зміни.

Проведемо порівняльний аналіз дидактичних принципів із загальної дидактики і дидактики вищої школи.

Порівняльна таблиця

Загальна дидактика	Дидактика вищої школи
Дидактичні принципи:	
1. Виховуюче навчання	Мотивації навчання
2. Науковості і доступності	Конкретизації мети
3. Свідомості та активності	Активності студента
4. Систематичності, послідовності, безперервності	Єдності навчання та дослідницької роботи
5. Прочності	Зв'язок теорії і практики
6. Зв'язок із життям	Свободи науки
7. Наочності	Наочності
8. Врахування вікових та індивідуально — психологічних відмінностей учнів.	Врахування вікових та індивідуально — психологічних відмінностей студентів.

Як бачимо, при деякій специфічності дидактичні принципи двох дидактик мало відрізняються один від одного. І це природньо, так як загальна дидактика, яка має давні традиції, впливає на дидактику вищої школи і не тільки стосовно відбору і застосування дидактичних принципів, але й дає опору при вирішенні проблем змісту і спрямованості, методики навчання студентів у ВНЗ та інших актуальних проблем.

У порівняльній таблиці представлені не всі дидактичні принципи, їх значно більше, дидакти пропонують нові або модифікують ті, які історично склалися і традиційно застосовуються у школах всіх рівнів.

Особливу увагу проблемі дидактичних принципів вчені приділяли у 50-ті – 60 – ті роки 20 ст. Це стосується не тільки вітчизняної науки. Зарубіжні вчені також опікувались питанням: які дидактичні принципи зроблять процес навчання більш ефективним.

Німецький учений Х. Клейн в монографії "Дидактичні принципи і правила навчання" (1959) сформулював 11 дидактичних принципів, керівним з яких став принцип єдності виховання і навчання.

Американський дидакт Дж. Брунер в роботі "Процес навчання" (1962) виокремив чотири принципа навчання: доступність, прочність, адекватний перенос вправи — частний випадок загальної закономірності, зв'язок наукових знань з елементарними, тобто є зв'язок теорії і практики. Учений більше уваги приділяв психологічним проблемам навчання, ніж дидактичним.

Серед німецьких учених можна виокремити ще ряд тих, які намагались внести корективи в систематизацію принципів дидактики. Це В. Хаммель, у статті "Система і відкритість у педагогічному мисленні" (1965) обґрунтував дидактичний принцип "відкритості", тобто є сприйнятливість до нових ідей в педагогіці. Необхідність в такому принципі виникла у зв'язку із небезпекою о застою у навчанні.

Вітчизняні вчені — М.А. Данилов, М.В. Скаткін, И.Я. Лернер, В.В. Краєвський, Ю.К. Бабанський, Л.В. Занков, Г.І. Щукіна, М.І. Махмутов, Н.Д.

Нікандров та інші зробили великий внесок у розвиток дидактики вищої школи. Вони зазначали відсутність чіткої системи дидактичних принципів, єдності стосовно керівництва тими, чи іншими з них у вищій школі.

Певною мірою керівництво дидактичними принципами у процесі навчання дійсно полегшує процес навчання, розвитку студентів. Однак сприйняття їх як деяких догм, без зв'язку із практикою і без їх розвитку у правила і положення часткових методик, гальмує творчі процеси у дидактиці вищої школи в цілому.

Розглянемо коротко деякі принципи, опора на які сприяє зближенню освітнього та виховного процесі у вищій школі.

Дидактичний принцип виховуючого навчання, (принцип виховної спрямованості). Вважається, що у дидактику цей принцип ввів І.Ф. Гербарт . Він вважав. Що не можна навчати не виховуючи і не можна виховувати не навчаючи. Однак перед тим, як розпочати процес навчання необхідно дисциплінувати учнів.

Послідовники І.Ф. Гербарта, оминаючи суворий авторитаризм у вихованні та навчанні, продовжували розвиток цього принципу. До нього можна віднести і К.Д Ушинського, який вважав, що виховний вплив науки буде достатньо велико, якщо вона подіє не тільки на розум, але і на душу, і на почуття людини. Таким чином, виховуюче навчання має розвивати особистість, а учіння має бути мотивованим.

Сучасна дидактика встановлює тісний зв'язок між науковим змістом навчання і виховними завданнями: формування світогляду, моральним, трудовим, естетичним, фізичним вихованням, духовно – творчим розвитком студента у процесі вивчення будь – якого предмету.

Процес навчання об'єктивно виховує у студентів організованість, дисциплінованість, цілеспрямованість у досягненні мети у особистісному розвитку.

Дидактичний принцип наочності ввів у процес навчання Я.А Коменський, назвав його «золотим правилом дидактики». В основі цього принципу лежить

живе споглядання. Однак педагогами – практиками було помічено, чим більшою кількістю органів чуття учень сприймає дійсність, тим достовірніше його знання про оточуючий світ. У якості приклада можна навести вираз, який став афоризмом: хто хоч раз бачив верблюда, смакував цукор, слухав солов'иний спів, той ніколи не забуде ні верблюда, ні смаку сахара, ні солов'иних трелей.

Впровадження наочності у процес навчання значно підвищує його ефективність.

Дидактичний принцип науковості та доступності був запроваджений у дидактику вітчизняними ученими у період соціалістичних перебудов. Науково – технічний прогрес пропонував нові підходи у вирішенні проблем сучасності, ці підходи обговорювались у середній та вищій школі.

Зміни змісту освіти торкалися впровадження у навчальний процес наукових фактів, статистики, але при цьому не слід забувати, про те, що ці знання мають бути доступними не тільки сильним, але і середньо встигаючим студентам. Даний принцип спрямовував діяльність викладачів на шлях пошуку нових методів навчання, удосконалення своєї майстерності у спілкуванні зі студентами на основі диференційованого підходу.

Кожен вчений в області дидактики вищої школи вважає потрібним викласти свою систему принципів навчання. При цьому одні з них переносять принципи загальної, або шкільної, дидактики у вузівські умови, трохи уточнюючи і розширюючи формулювання (табл. 3.1).

Так, С.І. Зинов'єв, автор однієї з перших монографій, присвячених навчальному процесові у вищій школі, принципами дидактики вищої школи вважав: **науковість**; зв'язок теорії з практикою, практичного досвіду з наукою; **системність і послідовність** у підготовці фахівців; **свідомість, активність і самостійність** студентів у навчанні; з'єднання індивідуального пошуку знань з навчальною роботою в колективі; сполучення абстрактності мислення з наочністю у викладанні; приступність наукових знань; міцність засвоєння знань.

Легко установити, що усі вони є трансформацією принципів, сформульованих дидактикою для середньої школи. Здавалося б, нічого поганого в цьому немає. Адже дидактика вищої, як і дидактика середньої школи, покликана допомогти педагогові знайти оптимальні відповіді на питання: для чого учити, як учити, чому учити?

Однак при виділенні системи принципів навчання у вищій школі необхідно враховувати особливості навчального процесу цієї групи навчальних закладів (наприклад: у вищій школі **вивчаються не основи наук, а сама наука в розвитку**; зближення самостійної роботи студентів і науково-дослідної роботи викладачів; спостерігається єдність наукового і навчального начала в діяльності викладача вищої школи на відміну від учителя середньої школи; **ідеї професіоналізації** у викладанні майже всіх наук виражені набагато яскравіше, сильніше, ніж у середній школі).

Виходячи з цих особливостей формувалися і захищалися принципи навчання, що відбивають специфічні особливості навчального процесу у вищій школі: забезпечення єдності в науковій і навчальній діяльності студентів (І.І. Кобиляцький); професійна спрямованість (А. В. Барабанщиків); професійна мобільність (Ю. В. Кисельов, В. А. Лісцин і ін.); проблемність (Т. В. Кудрявцев); емоційність і мажорність усього процесу навчання (Р. А. Низамов, Ф. И. Науменко).

Останнім часом висловлюються ідеї про виділення групи принципів навчання у вищій школі, які б синтезували всі існуючі принципи:

- орієнтованість вищої освіти на розвиток особистості майбутнього фахівця;
- відповідність змісту вузівської освіти сучасним і прогнозованим тенденціям розвитку науки (техніки) і виробництва (технологій);
- оптимальне сполучення загальних, групових і індивідуальних форм організації навчального процесу у ВНЗ;
- раціональне застосування сучасних методів і засобів навчання на різних етапах підготовки фахівців;

- відповідність результатів підготовки фахівців вимогам, що пред'являються конкретною сферою їхньої професійної діяльності, забезпечення їхньої конкурентноздатності.

Такий процес, як справедливо помітив Ю. К. Бабанський, "цілком є природнім, тому що дидактичні принципи не є раз і назавжди встановленими догмами, вони синтезують у собі досягнення сучасної дидактики й оновлюються під їх впливом".

4. Принципи навчання у вищій школі

Принципи (лат.*princīpiū* — основа, начало) навчання вищої школи — вихідні положення теорії навчання. Вони є загальним орієнтиром для визначення змісту, засобів, форм, методів організації навчання.

Принципи навчання виконують регулятивну функцію з погляду моделювання дидактичних теорій і способів регулювання практики навчального процесу. Загальнодидактичні принципи лежать в основі вивчення всіх дисциплін, а також мають регулювати організаційні основи навчального процесу на різних рівнях.

Принципи тісно пов'язані із закономірностями навчання й відображають дидактичні закони. На основі загальнодидактичних принципів розробляють принципи фахових методик. Тут конкретизуються принципи вивчення окремих дисциплін з урахуванням їх особливостей. Зокрема, вимоги принципів навчання мають враховуватися при укладанні підручників і навчальних посібників.

У науковій літературі тривалий час робляться спроби визначити загальнопедагогічні принципи (Б.Т. Лихачев), або ототожнити принципи із закономірностями навчання (І.Ф. Харламов). Проте навряд чи можна погодитися з такими підходами. Принципи навчання спрямовані передусім на реалізацію закономірностей навчально-виховного процесу.

У процесі розвитку педагогічної науки змінювалися уявлення про закономірності процесу навчання, а звідси по-різному визначалися принципи навчання і трактувалися їх особливості.

Засновник наукової дидактики Я.А. Коменський уперше запровадив цілісну систему принципів навчання, об'єднаних провідним принципом — природовідповідності. І хоча після Я.А. Коменського ряд педагогів — і практиків, і теоретиків — пропонували різноманітні підходи до визначення системи принципів і розуміння їх сутності, визначальним критерієм у цих пошуках залишалася мета навчання.

Вимоги тих чи тих принципів реалізуються через систему правил. *Правила* — це регулятивні судження щодо конкретних дій викладача та студентів з метою реалізації вимог певних принципів, своєрідні практичні вимоги, які ґрунтуються передусім на логіці навчального процесу.

Варто усвідомлювати, що в будь-якій ланці, в будь-якому виді навчальної діяльності (лекція, семінар, практичне заняття) діють не один чи кілька принципів, а їх комплекс. Лише у взаємодії вони забезпечують оптимальний варіант навчального процесу.

Педагоги різних епох, моделюючи певні види і форми навчально-виховного процесу з урахуванням вимог тих чи тих принципів, чітко визначали правила, яких треба дотримуватися, щоб забезпечити дієвість і результативність окремих принципів. Такі підходи зустрічаємо в Я.А. Коменського, К.Д. Ушинського, В.О. Сухомлинського, В.Ф. Шаталова та ін. Сформульовані в імперативній формі правила мають відображати сутність конкретного педагогічного процесу. Правила певною мірою сприяють моделюванню алгоритму дій, які мають орієнтовний характер і полегшують діяльність тих, хто навчається.

У підходах до визначення принципів навчання у вищій школі не можна досягти повної вичерпності чи однозначності. Зупинимося коротко на з'ясуванні сутності традиційних принципів дидактики вищої школи.

Принцип науковості вимагає, щоб зміст освіти вищої школи відповідав досягненням науки у відповідній галузі знань. Студенти мають засвоювати достовірні, науково обґрунтовані факти, явища, процеси, розуміти сутність науково обґрунтованих законів, особливості розвитку і становлення наукових

відкриттів, володіти методами наукових досліджень, знайомитися з різними напрямками наукових пошуків у тій чи тій галузі знань, знайомитися з перспективами розвитку наукових гіпотез. Необхідно формувати пізнавальні інтереси у студентів, навчити їх володіти сучасними методами досліджень, систематично залучати до різних форм наукових пошуків, стимулювати інтерес до таких видів діяльності над реалізацією вимог принципу науковості, не можна обмежуватися лише орієнтацією на зміст підручників і навчальних посібників. В умовах дії наукового "вибуху", що характерно для розвитку науки в другій половині XX і на початку XXI ст., обсяг інформації у всіх сферах науки подвоюється в середньому через 7—8 років, а в окремих галузях — значно швидше. Навіть найновіші навчальні посібники не завжди містять найновішу наукову інформацію, оскільки їх підготовка і видання займають чимало часу і матеріал може застаріти до моменту виходу книги в світ. Тому з погляду вимог принципу науковості викладачеві необхідно постійно стежити за новітньою науковою інформацією, систематизувати її і в рамках робочої програми з конкретної дисципліни знайомити з нею студентів, давати їм завдання самостійно опрацьовувати нові наукові джерела.

Принцип систематичності й послідовності впливає з того, що пізнання навколишнього світу можливе лише у певній системі, і кожна наука становить систему знань, об'єднаних внутрішніми зв'язками. Тому цей принцип означає послідовне, з урахуванням логіки конкретної науки та мисленнєвих можливостей студентів, розгортання змісту знань, способів діяльності у навчальних програмах, підручниках, посібниках і т. ін., дотримання такого ж порядку засвоєння знань, формування умінь та навичок. Попередній рівень знань має виступати фундаментом ефективності засвоєння наступної частки знань. Тут має реалізуватися дія закономірності оволодіння знаннями за моделлю концентричної спіралі.

Потреба дотримання систематичності й послідовності у навчанні зумовлена самою природою. Я.А. Коменський підкреслював, що як у природі все має зчіплюватись одне з одним, так і в навчанні треба все пов'язати.

Образно й переконливо про важливість дотримання систематичності й послідовності у навчанні сказав К.Д. Ушинський: "Тільки система... розумна, що виходить із самої суті предметів, дає нам владу над нашими знаннями. Голова, наповнена уривчастими, незв'язаними знаннями, подібна до комори, в якій все в безладді й де сам господар нічого не розшукає; Принцип систематичності й послідовності має діяти також на рівні міжпредметних зв'язків. Ці зв'язки мають бути закладені вже при моделюванні робочих навчальних планів окремих спеціальностей. Наприклад, у навчальному плані системи підготовки вчителів у ВНЗ необхідно вибудувати навчальні дисципліни у логічній послідовності так, щоб вони забезпечували педагогічну підготовку майбутніх фахівців освітньо-виховної сфери: вступ до педагогічної спеціальності, вікова фізіологія, загальна, вікова і педагогічна психологія, педагогіка, фахові методики. Така систематичність і послідовність мають бути у всіх циклах дисциплін кожного навчального плану.

Принцип свідомості навчання базується на постулаті, що знання передати не можна. Вони стають надбанням людини лише в результаті самостійної свідомої діяльності. Свідоме учіння зумовлюється передусім рівнем сформованості мотивів навчання, розумінням практичної цінності й потреби в знаннях для обраної професійної діяльності. Свідомість учіння підсилюється ще й тим, наскільки створено умови для самостійної пізнавальної діяльності. Значну роль у цьому відіграє рівень володіння студентами методами навчальної праці. Тому, реалізуючи вимоги цього принципу, особливо важливо в процесі опрацювання кожної теми застосовувати проекцію виучуваного навчального матеріалу на конкретну професійну діяльність студентів. Адже практика, з погляду закономірностей

пізнавальної діяльності, є поштовхом до пізнання і критерієм перевірки істинності здобутих знань.

Принцип активності й самостійності у навчанні впливає з важливої закономірності пізнавальної діяльності людини: знання — це результат самостійної розумової праці особистості. Лише розумова праця є запорукою інтелектуального розвитку людини, міцності набутих знань, формування дієвих мотивів навчання. Уже за своєю природою людина з раннього дитинства прагне до самостійної діяльності, у тому числі пізнавальної. Тому педагогові слід враховувати цю закономірність і на всіх етапах навчального процесу залучати студентів до активної навчальної праці. Спроби викладача все пояснити в деталях, надто спростити навчальну працю студентів ведуть до формування споживацької психології особистості, ослаблюють її, роблять нездатною до самостійної продуктивної професійної діяльності. Водночас погіршуються умови для оптимального інтелектуального розвитку людини.

Принцип наочності, з одного боку, впливає із закономірностей процесу пізнання, початковим компонентом якого є споглядання явищ, процесів, дій, предметів, аз іншого — у процесі пізнання людина використовує першу сигнальну систему, зокрема, зорову пам'ять. Не випадково кажуть: "Краще один раз побачити, аніж сто разів почути".

Використання наочності у навчанні сприяє поєднанню конкретного з абстрактним, раціонального з ірраціональним, теоретичних знань з практичною діяльністю. Тому педагоги всіх часів (Я.А. Коменський, І. Песталоцці, К.Д. Ушинський, В.О. Сухомлинський та ін.) надавали велике значення цьому принципу. "Що таке наочне навчання?" — запитує К.Д. Ушинський, і відповідає: "Та це таке навчання, яке ґрунтується не на абстрактних уявленнях і словах, а на конкретних образах, безпосередньо сприйнятих дитиною: чи будуть ці образи сприйняті під час самого навчання, під керівництвом наставника, чи раніше, завдяки самостійним спостереженням дитини, отже, наставник знаходить у душі дитини вже готовий образ і на ньому будує навчання"¹⁶.

І хоча ця думка К.Д. Ушинського стосується дітей, для яких характерне конкретно-образне мислення, але й для дорослої людини, з розвиненим логічним мисленням, значення наочності є важливим. Зрозуміло, що йдеться про використання у навчальній роботі зі студентами переважно ілюстративних видів наочності (схеми, діаграми, карти, графіки та ін.), які сприяють розвитку логічного мислення.

Принцип ґрунтовності впливає із сутності навчання і його завдань. На певному етапі навчання людина має ґрунтовно засвоїти визначену суму знань, оволодіти вміннями й навичками, які є передумовою, по-перше, подальшого просування у навчальній діяльності, і, по-друге, базою для формування наукового світогляду. Під ґрунтовними знаннями мають на увазі такі, що добре усвідомлені, систематизовані, пов'язані з практикою, які стали надбанням довготривалої пам'яті. Міцно засвоєними знаннями є не лише включені у фонд пам'яті, а передусім ті, що стали інструментом мисленнєвої діяльності. Я.А. Коменський писав: "Нічого не слід заставляти заучувати напам'ять, окрім того, що добре зрозуміло і усвідомлено розумом". Міцне засвоєння головного, суттєвого, що є передумовою подальшого просування у навчальному процесі, приносить радість людині, стимулює пізнавальну діяльність є важливим чинником інтелектуального розвитку.

Усвідомлення й міцність засвоєння навчального матеріалу досягаються за умови, якщо студенти в процесі навчання здійснюють повний цикл навчально-пізнавальних дій: сприйняття, усвідомлення й розуміння, запам'ятання, систематизація та узагальнення, застосування на практиці.

Ґрунтовність засвоєння навчального матеріалу досягається, якщо цей процес має розосереджений у часі характер. Необхідна система дій педагога, яка б забезпечувала повторення навчального матеріалу впродовж тривалого часу, щоб основні знання закріпились у довготривалій пам'яті. Не випадково К.Д. Ушинський, глибоко розуміючи психологічні засади учіння, нагадував: хороші дидакти те й роблять, що кожен раз повторюють і лише кожен раз додають щось нове.

Що ж треба повторювати, підкріплювати, переводити у довготривалу пам'ять? Обсяг знань, які пропонують студентам для сприйняття відповідно до навчальних програм, запам'ятати неможливо. Та й чи треба усе запам'ятовувати? Ґрунтовними мають бути знання, які є основою для сприйняття й розуміння наступної частки наукової інформації, а також ті, які необхідні майбутньому фахівцеві для професійної діяльності.

Традиційна система навчання у вищій школі, яка складалася століттями, не повною мірою сприяє реалізації вимог принципу ґрунтовності знань. Диспропорція між кількістю лекційних і практичних занять, дефіцит часу на практичні заняття у виробничих умовах, домінування абстрактно-колективної діяльності на семінарських і практичних заняттях, недостатнє економічне забезпечення самостійної навчальної роботи студентів і контролю за нею не сприяють реалізації цього принципу.

Показники якості знань, умінь та навичок студентів за результатами екзаменів аж ніяк не відображають реального стану речей, хоча формальні дані (за виставленими оцінками) нібито й нормальні. Але справа в тому, що студенти, маючи непогану пам'ять, за рахунок мобілізації, перенапруження безпосередньо перед екзаменом сприймають велику кількість інформації на рівні короткотермінової пам'яті, на екзамені "видають" ці знання, отримують оцінку. Це не що інше, як "система перевернутого відра": "видав", звільнив короточасну пам'ять для заповнення її новою інформацією, і через короткий проміжок часу забув, концентруючись на підготовці до нового іспиту. Знання в такій системі не можуть слугувати базою для вироблення умінь, навичок, професійних компетенцій. Принцип ґрунтовності навчання вимагає заміни сесійної, "стресової", екзаменаційної системи рівномірно напруженою, синкретично організованою формою (модульно-рейтинговою, кредитно-модульною, рейтинговою тощо).

Принцип зв'язку навчання з практичною діяльністю, реаліями життя. Навчання лише тоді є успішним, коли особистість відчуває корисність і потрібність засвоєваних знань. Адже сутність діяльності професійних

навчальних закладів зводиться до підготовки людини до активної продуктивної праці у сфері створення духовних і матеріальних цінностей.

Принцип зв'язку навчання з життям ґрунтується на гносеологічних, соціологічних і психологічних закономірностях. Ось лише деякі з них: практика — поштовх до пізнавальної діяльності й одночасно критерій перевірки істинності знань; практична діяльність — ефективний засіб формування особистості; здатність студента на основі набутих знань успішно розв'язувати життєві проблеми — джерело задоволення від навчальної діяльності, важливий чинник утвердження особистості в суспільстві загалом і конкретному колективі зокрема.

Навчальні плани вищих навчальних закладів часто-густо переквантовані великою кількістю дисциплін. Частина їх формально включена в план і забезпечує більше загальну ерудицію студента, ніж професійні потреби. Враховуючи, що навчальні можливості студента не безмежні, слід вносити до навчальних планів лише ті предмети і в тому обсязі, який є справді необхідним для оволодіння спеціальністю і загальнокультурного (загальноосвітнього) розвитку студента.

Принцип єдності освітніх, розвивальних і виховних функцій навчання впливає із сутності функцій навчання: освітньої, розвивальної і виховної. По-перше, у процесі навчання людина оволодіває знаннями, уміннями й навичками, формується її науковий світогляд; по-друге, в умовах діяльності особистості відбувається її інтелектуальний розвиток; по-третє, зміст навчального матеріалу, безпосередня участь студентів у навчальній роботі є засобами формування у них відповідних морально-духовних якостей. Педагог, моделюючи процес навчання зі студентами, має продумувати всі аспекти, щоб забезпечити оптимальні умови для реалізації вимог принципу єдності освіти, розвитку и виховання.

Охарактеризовані вище дидактичні принципи утворюють органічну єдність і несуть у собі організуюче начало спільної діяльності педагога і студентів у процесі навчання у ВНЗ.