

*Волинський національний університет
імені Лесі Українки
Факультет культури і мистецтв
Кафедра культурології*

О. А. Сохацька

**Методика навчання культурологічних
дисциплін у ЗВО**

Навчальний посібник

Луцьк
Вежа-Друк
2023

УДК 130.2:378.016(07)

С 68

Рекомендовано до друку вченою радою
Волинського національного університету імені Лесі Українки
(протокол № 3 від 23 лютого 2023 р.)

Рецензенти:

Борейко Ю. Г. – доктор філософських наук, професор кафедри політології та публічного управління ВНУ імені Лесі Українки.

Ліщук-Торчинська Т. П. – кандидат філософських наук, доцентка кафедри освітніх, педагогічних технологій ПВНЗ «Академія рекреаційних технологій і права».

Муляр О. П. – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри теорії і методики викладання шкільних предметів Волинського ІППО.

Сохацька О. А.

С 68 Методика навчання культурологічних дисциплін у ЗВО:
навч. посіб. Луцьк: Вежа-Друк, 2023. – 320 с.

У навчальному посібнику розкриваються основні теоретичні засади, специфіка методики навчання культурологічних дисциплін у ЗВО. Розглядаються основні проблеми, особливості, сучасні інноваційні технології навчання, діагностика навчально-пізнавальної діяльності. Посібник відповідає навчальній потребі вищої освіти у вивченні методики навчання фахових дисциплін та її історії на ґрунті проблемно-аналітичного підходу, програмованого контролю засвоєння знань, постійного створення дискусійних та проблемних ситуацій, підтримання інтелектуально-почуттєвого напруження здобувачів. Вся книга – це нові засоби співпраці викладача із здобувачами.

Дана праця може зацікавити науковців, викладачів і здобувачів гуманітарних спеціальностей і бути корисною всім, хто причетний до виховання і розвитку духовності сучасної молоді, а також для широкого кола читачів, котрих цікавлять культурологічні проблеми, а також проблеми методики навчання у ЗВО

УДК 130.2:378.016(07)

С 68

© **Сохацька О.**, 2023

© Волинський
національний університет
імені Лесі Українки, 2022

ЗМІСТ

Передмова	5
Розділ I. Загальні засади методики навчання культурологічних дисциплін у закладах вищої освіти	8
1.1. Сучасні методологічні підходи до дидактики вищої школи.....	8
1.1.1 Дидактична методологія	25
1.1.2 Закономірності дидактичної методології вищої школи	35
1.1.3 Методологічні категорії, що забезпечують впровадження інноваційних технологій навчання і викладання	39
1.1.4 Особливості навчального процесу в закладах вищої освіти ...	43
1.2 Порівняльна дидактична методика вищої школи: дефініція, аксіологічні аспекти	63
1.3 Категоріально-понятійний апарат дидактики	72
1.3.1 Навчально-пізнавальний процес у закладах вищої освіти	79
1.3.2 Дидактичні системи та дидактичні технології у закладах вищої освіти.....	83
1.3.3 Види і стилі навчання	100
1.3.4 Принципи та методи навчання у закладі вищої освіти	107
1.4 Виховна робота зі студентською молоддю у закладі вищої освіти	124
1.4.1 Сутність, зміст, завдання, специфіка та основні принципи виховного процесу у закладах вищої освіти	124
1.4.2 Моральне виховання студентської молоді	141
1.4.3 Самовиховання здобувачів, його мотивація в умовах закладу вищої освіти	147
Розділ II. Сучасні методики навчання і викладання	159
2.1 Сутність та основні ознаки педагогічної технології	159
2.2 Типологія педагогічних технологій	165
2.3 Типологія педагогічних інновацій	171
2.4 Сучасні технології – підґрунтя оновлення професійної підготовки у закладах вищої освіти	176
2.5 Метод проектів	179
2.6 Методика проведення лекцій	194
2.7 Індивідуальність викладача та інноваційна професійна	

діяльність	199
Розділ III. Методична майстерність та особистість викладача закладу вищої освіти	211
3.1 Особливості педагогічної діяльності у ЗВО	211
3.2 Специфіка професійно-педагогічної діяльності викладача ЗВО	214
3.3 Особливості професійного самовизначення та становлення «Я – концепції» майбутнього педагога	236
3.4 Методична майстерність викладача як вияв свого «Я»	240
3.5 Парадигмальне моделювання як засіб формування професійної компетентності фахівця	244
3.6 Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку освіти	257
Дидактичний матеріал до практичних занять з методики навчання культурологічних дисциплін	265
Тестові завдання	265
Орієнтовні організаційно-методичні технології проведення лекційних занять з культурологічних дисциплін	281
Термінологічний словник	305
Рекомендована література	312

ПЕРЕДМОВА

*Щоб породити іскру,
треба увібрати море світла*
В. О. Сухомлинський

Розвиток суспільно-економічних відносин на сучасному етапі життєдіяльності Української держави супроводжується інтеграцією у процес освіти нових, альтернативних напрямів професійної, фахової підготовки. Водночас в Україні існує розрив між якістю, яку може забезпечити наявна фахова підготовка, і тими вимогами, що постають перед вищою освітою у зв'язку з розвитком суспільства. Пошук шляхів удосконалення підготовки в галузі вищої освіти, їх поширення, практичне використання та збереження в середовищі, що швидко змінюється, є головною умовою щодо забезпечення потреби України у висококваліфікованих фахівцях.

Сучасні вимоги щодо входження України до світового та європейського простору стосуються і проблем освіти. Принципово новий підхід до розгляду педагогічної освіти, нова педагогічна парадигма ставлять у центрі педагогічного процесу особистість. У свою чергу особистісно орієнтований підхід визначає необхідність формування передусім особистості викладача-вихователя – особистості творчої, демократичної, толерантної, гуманної, бо лише особистість, як зазначають дослідники, спроможна сформувати іншу особистість.

Усвідомлення себе особистістю – тривалий історичний процес, формування цього поняття пов'язане з розвитком певної цивілізації, котра кожна по-своєму формувала свій ідеал особистості.

Гуманістичний підхід до освіти змінює вимоги до педагога як до ключової фігури освітньої реформи. Інформаційна функція відходить на другий план, а на перший виступає завдання розвитку індивідуальності кожного студента як творчої, активної особистості.

Такий підхід до професійної підготовки викладача потребує: по-перше, надання знанням викладача особистісного характеру, тобто врахування його позицій, здібностей, знань у конкретній галузі науки, що відповідає професійній спеціалізації і пов'язане з колом інтересів особистості; по-друге, формування комплексу уявлень майбутнього

викладача про себе як про педагога і професіонала, тобто позитивного «Я-образу» майбутнього викладача.

Методика викладання культурологічних дисциплін у ЗВО є складною науково-практичною системою роботи. Вона ґрунтується на класичних та інноваційних підходах до навчально-пізнавальної діяльності студентів і постійно вдосконалюється під впливом соціально-економічних, політичних, культурно-освітніх процесів в Україні. В сучасних умовах методика викладання у ЗВО спеціальних і споріднених навчальних дисциплін дозволяє не тільки поглибити та інтенсифікувати процес пізнання студентами явищ навколишньої дійсності, а й наповнити його гуманістичним змістом.

Культурологічна підготовка дає можливість готувати молодь до орієнтації в сучасному науково-технічному світі, до осмислення його як сукупності культурних досягнень людського суспільства, сприяти взаєморозумінню та продуктивному спілкуванню представників різних культур; подоланню установки на соціальне протистояння та ізоляціонізм по відношенню до світової культури.

У процесі вивчення предметів культурологічного циклу передбачається цілеспрямоване самостійне формування культурних орієнтацій та установок особистості, здібностей та потреб в художньо-естетичних переживаннях та морально-естетичних рефлексіях, а саме того духовного потенціалу особистості, який дозволяє засвоювати спеціальні знання як елементи цілісної культури та містить творчу конструктивну спрямованість.

Вивчення будь-якої науки відбувається в певній логічній послідовності. Розпочинається воно з визначення об'єкта науки, тобто тієї сфери природи чи суспільного життя, на яку спрямоване наукове пізнання. Вивчення науки передбачає досягнення її саме як системи знань, вираженої в поняттях і категоріях. Ця системність забезпечується логічною послідовністю опанування тем науки як навчальної дисципліни та розкриття їх взаємозв'язків. Методика викладання культурологічних дисциплін, як будь-яка інша наука, має свої об'єкт і предмет дослідження, що вирізняють її з-поміж інших наук про навчання і виховання людини, свої методи дослідження об'єкта в межах предмета, власний понятійно-категоріальний апарат.

Метою навчально-методичного посібника є розкриття основних теоретичних засад дидактичної методології, її структурних елементів, що допоможе студентам вивчити проблеми вузівської методики навчання, визначити її особливості, актуалізувати розвиток професійно значущих особистих дидактичних здібностей та вмій,

сформувати викладацькі вміння і навички підготовки, проведення лекційних та практичних занять зі студентами, які вивчають культурологічні дисципліни, розвинути у випускників-магістрів методичну майстерність, мовлення, комунікабельність. Зміст розділів посібника орієнтований не тільки на теоретичну підготовку майбутніх культурологів, викладачів ЗВО, а й на розвиток їх особистого творчого потенціалу, формування практичної готовності до кваліфікованої участі у навчальному процесі закладу вищої освіти.

На основі аналізу сучасних педагогічних досліджень, практики викладання спеціальних дисциплін, з урахуванням того, що студенти-культурологи вивчали тільки основи педагогіки, у посібнику визначені основні проблеми загальної методики організації навчання у ЗВО, сучасні інноваційні підходи вітчизняних та зарубіжних науковців як до всього навчально-пізнавального процесу у ЗВО, так і до окремих його структурних елементів, педагогічної техніки викладача, умінь та навичок індивідуально-педагогічного спілкування зі студентами.

Важливою методичною допомогою для студентів є викладення у посібнику питань, присвячених застосуванню досягнень сучасної педагогічної науки до змісту та характеру викладання культурологічних дисциплін; конкретних методичних підходів до проведення лекційних і практичних занять, що враховують специфіку, системність та дохідливість подання матеріалу з окремих спеціальних дисциплін.

Навчальний матеріал посібника підготовлений таким чином, щоб викладач, виходячи з психологічно-інтелектуальної підготовки навчальної групи, запитів студентів, мав можливість знайти свій власний оптимальний варіант організації вивчення дисципліни.

Пропонований посібник може бути використано у навчальних курсах з психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін закладів вищої освіти, у яких вивчається предмет методики навчального процесу у ЗВО, а також з метою самоосвіти всіх тих, кого цікавлять проблеми як загальної, так і спеціальної дидактичної методології.

РОЗДІЛ I. Загальні засади методики навчання культурологічних дисциплін у закладах вищої освіти

1.1. Сучасні методологічні підходи до дидактики вищої школи

Культурологічна освіта

Осмилення проблем освіти в широкому соціально-культурному контексті є одним із найважливіших проблем сьогодення. Сучасна наука прагне досягнути загальнокультурний сенс масштабних процесів глобалізації, розглянути проблему в культурно-історичному та соціокультурному ракурсах, знайти культурні альтернативи цьому явищу. Пошуки моделей змісту освіти, адекватних сучасному типу культури. Що відповідають новому етапу розвитку цивілізації, складають одне з актуальних завдань сучасної педагогіки. При цьому визначальною є необхідність розробки теоретичних основ цілісного навчально-виховного процесу стосовно таких категорій як зміст, методи та організація навчання. Розв'язання зазначених завдань вимагає звернення до фундаментальних витоків освіти, розгляду їх як частини культури, культуротворчого процесу.

У педагогічній науці проблемам моделювання змісту вищої освіти були присвячені праці таких вітчизняних дослідників як А. М. Алексюк, В. П. Андрущенко, Є. С. Барбіна, І. М. Богданова, Є. В. Бондаревська, С. У. Гончаренко, В. С. Ільїн, М. С. Каган, В. О. Огнев'юк, О. М. Пехота, В. В. Сластьонін, С. О. Сисоєва та інші. Культурологічна модель змісту освіти вивчалася такими науковцями як Н. В. Бордовська, С. І. Гессен, І. А. Зязюн, І. Ф. Ісаєв, І. Я. Лернер, О. П. Рудницька та інші.

Специфіка культури як якісної характеристики духовно-практичного освоєння людиною світу (зовнішнього та власного, внутрішнього) відображається у тому, що культура свідчить, в якій мірі людина стала для себе та інших людиною, як вона відчуває та усвідомлює себе такою. Культура, як і праця, творить людину людиною. Але якщо праця – це єдина соціальна субстанція, що створює людину та розвиває її сутнісні сили, то культура є єдиною соціальною мірою, демонструючи наскільки вона стала людиною. Іншими словами, культура – це якісна характеристика розвитку суспільства.

Аналіз сутності культури, її місця, ролі в суспільстві дозволяє визначити основні взаємопов'язані сторони та аспекти (Філіпчук, 2007, с. 37 - 43):

- культура – народжене суспільством, властиве суспільству соціальне явище, що відбиває його якісну характеристику та збагачує духовне життя людини;
- культура – процес творчої діяльності людини, спрямованої на пізнання навколишнього світу і самої людини у цьому світі, на отримання об'єктивної і достовірної інформації про світ, де головну роль відіграє наука і мистецтво;
- культура покликана допомогти людині не тільки пізнати світ й саму себе, але й визначити своє місце в світі, світоглядні установки;
- культура включає в себе сутність досягнутих людиною у процесі освоєння світу матеріальних і духовних цінностей, а також відповідних ціннісних орієнтацій людини в світі;
- культура, створюючи необхідні для орієнтації людини у світі норми поведінки та оцінки, забезпечує регулювання соціальних відносин людей;
- культура виступає як потужний фактор формування людських сутнісних сил, формування людини в людині, перетворення її природних захоплень, потреб, емоцій в справжні людські. Саме у цьому полягає її гуманістичний зміст.

Розмірковуючи про культурологічний підхід в освіті, потрібно звернутися до поняття «культурології». Культурологія як відносно самостійна наука, як навчальна дисципліна з'явилася порівняно недавно, саме поняття «культурологія» виникло на початку ХІХ століття. Культурологією називають науку про культуру, її сутність, закономірності, взаємовплив національних культур, цивілізацій. Культурологія включає в себе теорію культури та історію культур. Теорія культури вивчає сутність, закономірності розвитку культури, досліджує процес виникнення і розвитку конкретних, які існували й існують, культур та цивілізацій.

За специфікою свого предмета і методів дослідження, культурологію відносять до гуманітарних наук. Гуманітарні науки у своїй суті є науками про культуру в широкому сенсі слова. Мовознавство, мистецтвознавство, літературознавство, політичні, юридичні науки вивчають різні аспекти, сторони культур, їх ізоморфної тотожності, що дозволяє висунути гіпотезу про

перспективність і продуктивність використання культурологічного підходу як концептуальної основи модернізації змісту освіти.

При побудові змісту освіти культурологічний підхід розглядається як реалізація гуманістичної установки в розумінні соціальної функції людини, яка передбачає включення в контекст змісту освіти структури культури в різних її проявах, насамперед духовної культури (Кремень, 2012, с.45 - 55).

Компонентами змісту освіти визначаються загальна, базова і професійна культура. Інтегральним результатом культурологічної спрямованості змісту освіти виступає становлення людини, готової до гуманістично-орієнтованого вибору, що володіє багатофункціональними компетенціями.

Культурологічний підхід до концептуалізації змісту освіти підкреслює позицію, відповідно до якої культура, виступаючи його основним джерелом, розглядається як цілісність, розвивається і функціонує за особливими законами.

Таким чином, основні узагальнення щодо культурологічного підходу зводяться до наступного: бачення освіти як феномена культури; культурологічний підхід стає найважливішою умовою розвитку освіти і засобом реалізації ідеї її гуманізації; наближення освіти до людини через культуру; визнання підходу вирішальним фактором розвитку професійно-особистісних якостей; єдність аксіології і культурної антропології для забезпечення комплексності наукового підходу.

Аналіз сучасних тенденцій та проблем розвитку освіти показав, що вітчизняна, і зарубіжна школа приділяють особливу увагу виховній стороні змісту освіти. Високі вимоги висувуються не тільки до студентів, але й до їх духовно-морального розвитку, відношенню до колег, товаришів, суспільства і навколишнього середовища.

Концепція культурологічних основ цілісності змісту освіти базується на тотожності систем освіти і культури, що відображається у моделі гуманітарної культурно-освітньої системи. Цілісність змісту освіти розглядається в єдності наступних аспектів: культурологічній сутності змісту освіти, культурологічно-особистісного підходу до проектування змісту освіти. Це дає підстави розглядати категорії «людина», «освіта», «культура» як підсистеми єдиної гуманітарної культурно-освітньої системи, яка може служити методологічною моделлю розробки культурологічних освітніх підходів, концепцій, парадигм. Виокремлення підсистеми «людина» як окремого системного елемента є принципом і суттєвим моментом, що

підкреслює той факт, що в загальній цілісній і гуманітарній культурно-освітній системі людина виступає суб'єктом по відношенню і до культури і до освіти (Кремень, 2002, с. 9 - 17).

Отже, культура – це внутрішній духовний зміст цивілізації, тоді як цивілізація це лише матеріальна сторона культури. У змісті освіти культура знаходить своє відображення в духовних цінностях, досягненнях філософії, творах мистецтва, а цивілізація характеризується рівнем технологічного, господарського, соціально-політичного розвитку суспільства.

На наш погляд, культурологічна освіта є виробленням у людини на основі різних форм соціального та індивідуального досвіду цілісного розуміння світу й самої себе, яке дає їй змогу не лише орієнтуватися в навколишній дійсності і в самій собі, але й певним чином упорядковувати й свідомо гармонізувати свої відносини з природою та іншими людьми, займати певну життєву позицію. Культурологічна освіта забезпечує духовне становлення людини, прискорює її соціальне дозрівання, сприяє її свідомому самовизначенню, формуванню найглибших, найсуттєвіших і найстійкіших, а водночас і найпотемніших (екзистенціальних) структур особистості, які забезпечують її цільність і цілісність, інтегруючи при цьому різні вияви її життєдіяльності на основі певного розуміння сенсу й мети людського життя. Крім того, ця освіта органічно поєднує в собі навчальні і виховні функції, а також є універсальною, обов'язковою для кожної людини, незалежно від її фаху або роду діяльності.

Якщо виходити з того, що освіта – це процес передачі суспільством або його окремими інституціями молодому поколінню культурного досвіду з метою їх підготовки до участі в суспільному житті, то необхідно зазначити, що зміст, цілі, а також форми й методи освіти визначаються такими факторами:

- а) змістом, обсягом і формами самого соціального досвіду, який має бути переданий молоді у процесі її соціалізації;
- б) знаннями певних закономірностей становлення людини і засвоєння нею соціальної інформації;
- в) тими конкретними цілями, які ставить перед собою суспільство аби його інститутути, здійснюючи освітній процес.

Вихідними засадами культурологічної освіти є, в першу чергу, духовно-культурні. Процес становлення людини надзвичайно тривалий і складний. На відміну від інших живих істот вона народжується майже непристосованою до подальшого життя. Навіть

психофізіологічне дозрівання людини, протягом якого розкриваються її генетично успадковані механізми поведінки і властивості, розтягується на роки. Цей процес здійснюється під значним впливом соціальних факторів; із самого початку він тісно переплітається з духовним і соціальним становленням людини; навіть досягнувши фізичної й статевої зрілості, людина ще не готова до повноцінного життя в суспільстві і продовжує розвиватися як духовна й соціальна істота. Це зумовлене тим, що головні людські якості (інтелект, моральність, соціально-функціональна визначеність), здібності (комунікативні, професійні тощо) та механізми діяльності не передаються генетично, а формуються і засвоюються людиною в процесі оволодіння нею соціальним досвідом, людською культурою. Вони передаються людині у процесі навчання і виховання насамперед через зміст освіти. Тому свого з'ясування потребує надзвичайно важлива проблема, що стосується співвідношення змісту соціального досвіду, акумульованого головним чином у духовній культурі, і змісту освіти. Вона конкретизується низкою простіших запитань: наскільки повно і точно зміст освіти повинен і може відображати зміст і структуру соціального досвіду? Чи існують у цьому досвіді якісь елементи або структури, які мають для становлення людини першочергове значення і є важливіші й обов'язковіші, ніж інші? Яким змінам має піддаватися соціальний досвід під час його трансформації у зміст навчання?

В духовній культурі можна виокремити принаймні три великі сфери: пізнавальну, художню та оцінно-регулятивну, які по суті є рівнозначними, оскільки вони відіграють однаково важливу роль у людському житті. Зміст освіти має відображати різні предметні галузі сучасної науки, включаючи природничі науки, науки про суспільство та науки про людину.

Однією із найважливіших методологічних засад культурологічної освіти є вчення про особу, її структуру й функції, становлення і розвиток. Протягом тривалого часу вихідною основою в розробці питань освіти слугувала Функціонально-рольова теорія особи. Згідно з цією теорією, особа – це насамперед набір певних соціальних ролей або сукупність соціальних функцій, які виконує людина, живучи в тому чи іншому суспільстві. Виходячи з цього, головне завдання освіти вбачалося в тому, щоб підготувати людину до виконання цих ролей. Система освіти, що існувала в суспільстві, не була всеосяжною, продуманою, послідовною. У формуванні особи як виконавця певних соціальних ролей або суб'єкта діяльності головна

увага приділялася підготовці до предметно-практичної діяльності. Підготовка до комунікативної діяльності (спілкування) зводилася майже цілком до мовної освіти. Майже зовсім не враховувався той факт, що особа є суб'єктом не лише предметно-практичної й комунікативної, а й духовної діяльності (емоційних станів, переживань, мислення, пізнання, оцінювання, ідеалізації, мотивування, вольових актів тощо). Тим часом, не готуючи молодь до цієї діяльності, годі очікувати підвищення рівня духовності нашого суспільства.

В цілому можна зазначити, що система освіти, яка базується на соціально-рольовій теорії особи, визнає пріоритет суспільства над собою, розглядаючи її переважно як «інструмент» або засіб виконання певних суспільних функцій. Тому зрозуміло, що система освіти, яка проголошує своєю головною метою насамперед всебічний розвиток самої особистості, як це зафіксовано в Законі України «Про освіту», має базуватися на інших теоретичних засадах у розумінні особи. Роль такої теоретичної засади може виконувати не функціонально-рольова, а сутнісно-цілісна концепція особи, яка стверджує самоцінність кожної людини, незалежно від виконуваних нею соціальних функцій або соціальних ролей; визнає за кожною людиною право на індивідуальну самобутність і неповторність, на вільний розвиток усіх своїх задатків і здібностей, на самотворення й самореалізацію; виходить із розуміння особи не як простої сукупності різноманітних функцій чи набору соціальних ролей, а як єдиної й цілісної в усіх її життєвих виявах, здатної до самовизначення, самопрограмування, саморегуляції й самовдосконалення.

Прихильники цієї концепції розглядають соціально-рольові структури й характеристики особи лише як її зовнішній, поверхневий і мінливий шар. Водночас у структурі особи визначають і найбільш сталі, глибинні, «ядерні» її елементи, які виражають її сутність, забезпечують її цільність і цілісність. Саме вони визначають сталість людини в найрізноманітніших життєвих обставинах, спрямованість її дій протягом усього життя, певну емоційно-оцінну забарвленість і незмінність її ставлення до навколишнього світу та самої себе; визначають способи дій, духовні стани й певні вибори людини в найважливіших для неї життєвих ситуаціях.

Доки людина не визначилася як особистість, доки вона не усвідомила саму себе, своє місце у світі й свою роль у житті, марно вимагати від неї професійного самовизначення. Так само як марно зводити освіту до формування певних знань, умінь і навичок,

забуваючи про такі людські якості, як совість, порядність, відповідальність, доброта тощо. Саме на формування таких людських якостей спрямована культурологічна освіта. І це ще раз підкреслює її необхідність і обов'язковість.

Як чинник соціалізації особи культурологічна освіта сприяє засвоєнню людиною найціннішого і сталого універсального соціального досвіду, сконцентрованого у світогляді, завдяки якому людина усвідомлює свій нерозривний зв'язок зі світом і буттям людства, засвоює найзагальніші, вироблені у процесі всього розвитку людської культури критерії оцінки, які дають їй змогу оцінити сьогочасність «із погляду вічності», і принципи діяльності, що дають їй можливість прийняти правильне рішення і зробити правильний вибір у будь-якій життєвій ситуації.

Саме завдяки світогляду, в процесі його формування людина усвідомлює сенс і мету свого життя, визначає свою життєву програму, життєвий шлях, найфундаментальніші цінності й життєві орієнтири. Формування світогляду особи можна розглядати як найвищий рівень її духовного становлення й розвитку. Культурологічна освіта покликана виконувати роль своєрідного каталізатора соціалізації особи, чинника, що прискорює досягнення нею соціальної зрілості. Сприяючи самовизначенню людини, культурологічна освіта одночасно допомагає їй стати самоорганізованою, самопрограмованою і самоконтрольованою істотою, свідомим суб'єктом усієї своєї життєдіяльності.

«Кожен світогляд – це одна з вищих форм людської самосвідомості, в якій спресовані тисячоліття людського досвіду. Засвоюючи його зміст, людина відкриває для себе багатовікові поклади людської культури, прилучається до духовних надбань багатьох поколінь людей. Однак цей досвід матиме лише архівне значення доти, поки він не стане в руках людини незгасаючим смолоскипом, що освітлює в безмежності Космосу шлях її індивідуального життя.» (Арцишевський, 2007, с. 65) Тому особливу роль відіграє поєднання у культурологічній освіті родового та індивідуального досвіду. Вся вона має бути спрямована на те, щоб допомогти молодій людині, спираючись на загальнолюдський досвід і родову самосвідомість, самовизначитися у своїй індивідуальній неповторності.

Методологічні засади культурологічної освіти зумовлюють не лише її зміст, цілі та завдання, а й певною мірою, її методичні засоби. Зокрема, на їх основі можуть бути сформульовані найзагальніші

методичні принципи цієї освіти, які мають реалізовуватися на всіх її етапах, у різноманітних формах і засобах: принцип цілісності, системності – тобто відтворення об'єктів вивчення людини і суспільства, культури через їх цілісне бачення та у їх взаємозв'язку; принцип гуманоцентризму – головним предметом вивчення є сама людина, її потреби, інтереси, цілі; принцип синтетичності – тобто поєднанні в процесі викладання різних форм духовного освоєння дійсності (пізнавальної, оцінної, ідеалізуючої, мотивуючої) та різних джерел інформації (навчальні предмети, художня література, засоби масової інформації, життєвий досвід викладача і студентів тощо); принцип відкритості – базується на виробленні антидогматичного мислення, яке здатне сприймати будь-яку нову інформацію і з розумінням ставитися до цінностей, які репрезентують різні світогляди і культури; принцип плюралізму й свободи вибору – вимагає не нав'язувати викладачам і студентам будь-яких однобічних трактувань тих чи інших культурологічних проблем, а ознайомлювати їх із різними точками зору й підходами, залишаючи за ними право вибору своїх переконань і вільного світоглядного самовизначення; принцип гармонізації – вимога сприяння у процесі культурологічної освіти свідомій гармонізації на засадах істини, добра і краси відношень людини з навколишньою дійсністю; принцип стимулювання розвитку й саморозвитку особистості – формування не лише знань, вмінь і навичок, але й особистісних якостей студентської молоді (інтелектуальних, моральних, вольових); принцип єдності загального й конкретного – постійне поєднання розгляду загальних культурологічних положень з конкретними їх виявами в тих чи інших предметах і явищах, суспільствах та індивідах, сферах життя і галузях діяльності тощо. У зв'язку з цим найважливішого значення у культурологічній освіті набуває поєднання в ній глобального і локального, загальнолюдського й національного, родового й індивідуального.

Дані методичні принципи визначають лише найзагальніші напрями здійснення культурологічної освіти. Вони можуть принести користь лише тоді, коли будуть творчо застосовуватися з урахуванням вікових особливостей людини і змісту конкретних тем укладачами навчальних програм і авторами підручників, науково-педагогічними працівниками.

Вивчення культурологічних дисциплін сприяє інтеграції знань, яка є перспективним засобом формування синтезованого, світоглядно узагальненого, цілісного погляду особистості на об'єктивну дійсність.

Інтеграція знань дозволяє забезпечити формування цілісних світоглядних знань студентської молоді, які базуватимуться на реалізації наступних функцій:

1) пізнавально-систематизуючої, яка забезпечує озброєння молоді систематизованими знаннями про об'єктивну реальність, усвідомлення ними фундаментальної єдності у системі людина – природа – суспільство – Всесвіт; засвоєння знань про природу. Суспільство, людину як окремі системи і осягнення їх сенсу на основі різних способів їх пізнання;

2) світоглядно-узагальнюючої, яка передбачає виокремлення та засвоєння провідних світоглядних ідей, положень, що складають основу в системі світорозуміння, визначають ставлення людини до природи, суспільства, самої себе;

3) полімодальної, яка передбачає розгляд наукового об'єкта одночасно у кількох вимірах-модусах;

4) полікультурної, яка передбачає можливість актуалізації різних способів розуміння. Логік, систем мислення і встановлення між ними діалогічної взаємодії;

5) аксіологічно-кореляційної, яка полягає у досягненні таких цілей:

- формування аксіологічно обґрунтованих орієнтирів, які відповідають новим умовам соціального буття;

- утворення в свідомості молоді людини ціннісної картини світу як результату осмислення фундаментальної цінності його об'єктів та явищ;

- формування світоглядної позиції щодо природи, суспільства, людини, планети;

- корекція особистісних світоглядних поглядів, цінностей, установок;

- виховання світоглядної толерантності;

б) творчо-технологічної, яка сприяє:

- розвитку духовно-практичного ставлення до дійсності з елементами творчої діяльності;

- адекватному вираженню власної соціальної позиції щодо природи, суспільства, світу;

- встановленню гармонійних відносин між особистістю, природою, суспільством;

- організації ціннісно-орієнтаційної діяльності молоді.

Життя людини – досить суперечливий і динамічний процес. Він вимагає від людини вміння освоювати нові реалії її соціального та

індивідуального існування, духовної гнучкості для того, щоб вона могла регулювати свої зусилля, відповідно до можливостей, які надає їй життя.

Центральне місце в процесі формування особистості належить світоглядній культурі, що є визначальною в свідомості творчої особистості, яка прагне активно осмислити своє буття у світі як цілісну єдність. Адже серйозною перешкодою на шляху самовдосконалення молодого людини є не тільки зовнішні обставини, а саме низький рівень її світоглядної культури, відсутність необхідних знань, умінь будувати життя; визначити мету життя, враховуючи свої здібності, соціальні та особисті можливості; здійснити вибір життєвих пріоритетів у світі, що постійно змінюється; знати, якими критеріями оцінювати життєвий успіх, як уникнути падіння у прірву вад і спокуси, як виходити із складних життєвих обставин, ситуацій. Оволодіння цими знаннями має важливе значення і для здійснення життя особистості як цілісності.

Необхідність формування світоглядної культури зумовлюється особистісними причинами в міру розширення меж людської свободи, демократичних принципів суспільного та індивідуального життєустрою, а також становленням громадянського суспільства в Україні. Під світоглядною культурою розуміють світогляд як самосвідомість творчої особистості, що активно прагне осмислити своє буття у світі як деяку цілісну єдність.

У загальному вигляді процес формування культурологічної освіти можна зобразити у вигляді схеми.

Важливим моментом в організації навчання і виховання є органічний синтез усіх його складових: знання – ставлення до них – переконання – мотив діяльності – діяльність. Інтеграція знань про людину, природу, культуру, суспільство позитивно впливає на формування світоглядних знань, які є основою світогляду; на визначеність молодими людьми виду їх самосвідомості; на формування їх активності, відповідальності, соціальної компетентності, оцінки подій і явищ, мотивів діяльності та ціннісних орієнтацій; на гуманістичну спрямованість їхніх дій і вчинків; на розвиток умінь і навичок оволодіння особливим видом мистецтва – мистецтвом життєтворчості.

Культурологічна освіта сприяє становленню емоційно-оцінного ставлення молоді до культурологічних знань, ідей, проблем, умовами формування яких, на нашу думку, є:

1. Розвиненість емоційної сфери юнацької молоді, яка забезпечує їм роль не просто споживача інформації, а духовного, небайдужого співвідкривача істини, що сприяє переведенню пізнавальних світоглядних, культурологічних ідей в особистісні переконання.

2. Врахування ролі особистісного фактору у процесі набуття культурологічної освіти.

3. Організація пізнавально-оцінної діяльності студентів, у процесі якої виявляється неповнота чи неточність думок, індивідуальних суджень; хибність власних міркувань; особистісне ставлення до змісту навчального матеріалу.

4. Забезпечення позитивного психологічного клімату на заняттях, який позначається взаємною довірою, почуттям рівноправного партнерства, містить широкі можливості для особистісного самовираження кожного студента, реалізації права на власний вибір.

На нашу думку, доцільним є використання у навчальному процесі різних методів активної самостійної діяльності студентів, які стимулюють їх особистісне ставлення до явищ і процесів, що відбуваються у культурі, суспільстві, світі, у власному житті. Не викликає сумніву проблемний метод ведення навчальних занять з культурологічних дисциплін, мета якого – включити студентів за посередництвом їх власної діяльності у процес пізнання світу. Проблема ситуація культурологічного характеру можлива і необхідна в пізнавальній, оцінній і діяльнісній системі й виникає, коли:

- виявляється невідповідність між наявними культурологічними знаннями, поглядами особистості і пропонованою для розгляду у курсах культурологічною ідеєю;

- потрібно здійснити оцінно-ціннісний вибір способу дій;

- необхідно обґрунтувати чи заперечити різні оцінки одного явища, події.

Необхідно наголосити, що успішне здобуття культурологічної освіти сучасною студентською молоддю передбачає і цілеспрямоване керування цим процесом, певне втручання у зародження ставлення студента до навколишньої дійсності, до формування його світогляду (це не виключає активної суб'єктної ролі студента у навчанні, пізнанні, а зумовлює перегляд функцій викладача).

Для гуманізації відносин між педагогом і студентом визначальне, стрижневе значення має усвідомлення кожним з них

свого «Я», своєї особистості як унікального і неповторного внутрішнього світу. Викладач повинен бачити перед собою студента – самостійну людину, його творчий потенціал; орієнтуватися на формування його автономної та суверенної особистості; сприймати молоду людину і ставитися до неї як до вищої цінності життя. Педагогічні цілі на заняттях з культурологічних дисциплін реалізуються «від студента» - від його прагнень, можливостей, бажань, інтересів.

Через гуманізацію відносин студент залучається до мови людської культури; вчиться осмислювати дійсність як «світ людини» - як взаємодію людей, як процес їх діяльності, як сукупність результатів. Педагог зобов'язаний допомогти студентові бачити у кожній своїй дії, у кожному своєму вчинку ставлення до іншого. Гуманізація відносин викладачів та студентів базується на їх співпраці й співдружності.

Основними методичними принципами, якими повинен керуватися сучасний викладач, на нашу думку, є такі:

1. Принцип творчої діяльності і самостійності. На заняттях з культурологічних дисциплін педагог повинен розкрити творчі сили студента, максимально розвинути його самостійність у пошуку істини за допомогою залучення до різних видів творчої діяльності, до вирішення проблемних завдань. Творча діяльність студента на занятті сприяє підвищенню пізнавальної мотивації до праці, розвитку інтелекту, розкриттю здібностей. Таке навчальне заняття забезпечує розвиток внутрішніх духовних сил, а це передбачає розвиток конструктивних здібностей, вільний вияв свого «Я». Таким чином, заняття з культурологічних дисциплін повинно стати заняттям активної діяльності студента, заняттям самореалізації особистості.

2. Принцип гуманізації взаємин педагогів і студентів передбачає виховання молодшої людини незалежною і вільною та сприйняття її педагогом як вищої життєвої цінності; визнання її права на соціальний захист, на розвиток здібностей і виявлення індивідуальності, на самореалізацію сутнісних сил особистості.

3. Принцип демократизації передбачає усунення авторитарного стилю в організації навчання, утвердження таких форм і методів організації навчального процесу, які сприяють формуванню демократичної культури особистості студента.

4. Принцип індивідуалізації та диференціації навчальної діяльності включає обов'язкове врахування індивідуальних і вікових особливостей фізичного, соціального, духовного і психологічного

розвитку студентів, їх активності та життєвої позиції, рівня розвитку світогляду і відповідно побудова на цій основі програм розвитку активності студентів, їх світоглядної культури. Заняття повинні стимулювати мотивацію власного життя студентів, вчити планувати їх діяльність.

5. Принцип психологізації навчання вимагає формування на занятті соціальної активності студента, його гуманістичної спрямованості, реалізації його потенційних можливостей. В основі такого заняття мусить бути студент з його почуттями, думками, ідеалами, переживаннями, з його «Я-концепцією».

6. Принцип врахування пізнавальних інтересів і духовних потреб студентів повинен коригувати навчальний процес, оскільки заняття з культурологічних дисциплін ставлять мету – максимально вивчити інтереси і потреби сучасного студента. І на цій основі потрібно підбирати теоретичний матеріал і практичні завдання курсів.

Як уже неодноразово було зазначено, головним в організації навчання є створення умов для цілеспрямованого систематичного розвитку студентської молоді як суб'єкта діяльності, як особистості, неповторної індивідуальності. А тому основні завдання, які необхідно розв'язати у процесі викладання культурологічних дисциплін, ми бачимо такими:

- культурологічна, філософська, світоглядна підготовка студентської молоді, формування її самосвідомості, ціннісного ставлення до людського життя;

- розвиток творчого потенціалу кожного студента, його нахилів і здібностей у різних сферах діяльності;

- формування загальнолюдських норм гуманістичної моралі;

- розвиток здатності до об'єктивної самооцінки, критичної оцінки навколишнього світу, до саморегуляції поведінки, до самовиховання;

- виховання любові до праці, поваги до закону, до природи, до людей; розвиток потреби у здоровому способі життя;

Розв'язуючи поставлені завдання, педагогу необхідно реалізувати такі основні функції, як:

а) формування інформаційної культури студентів, яка полягає у навчанні їх самостійно аналізувати усі явища, процеси, що відбуваються у суспільстві, правильно орієнтуватися у всезростаючому потоці різнобічної інформації;

б) оволодіння студентами новим інтелектуальним баченням світу і власного місця у ньому. Заняття з культурологічних дисциплін

забезпечують активний характер освоєння духовних цінностей. Спираючись на духовний досвід людства, у студентів формується образне мислення, а отже, вони стають суб'єктом культури.

в) формування базової культури особистості студента – цілісності, яка включає в себе оптимальну наявність якостей і орієнтацій, що допомагають молодій людині розвиватися у гармонії із суспільною культурою. Основними напрямками базової культури є культура життєвого самовизначення; трудова, економічна, правова, політична культура; культура статевого відношення; культура спілкування; культура родинних стосунків; розумова культура. Саме базова культура є основою формування світоглядної культури особистості.

г) формування активної життєвої позиції студента.

д) формування соціальної компетентності.

е) формування умінь життєтворчості.

Таким чином, важливою умовою ефективності становлення культурологічної освіти студентів є така організація навчально-виховної діяльності, яка базувалася б на демократичних принципах управління, без тиску і приниження, з чітко означеними правами й обов'язками педагогів та студентів. Тільки у співпраці і взаєморозумінні можливий процес у розкритті творчих можливостей молодой людини – вільного громадянина вільного суспільства.

Специфіка культурологічних дисциплін знаходить своє відображення в методиці їх викладання:

1) важливо, щоб понятійний апарат спирався на зміст інших базових предметів, на інформацію, яку отримують студенти із засобів масової інформації та літератури, на життєвий досвід самих студентів;

2) головну увагу слід зосередити не на запам'ятовування, а на розуміння й осмислення матеріалу, на вироблення у студентів умінь використовувати знання для самостійної відповіді на конкретні запитання й адекватно поводити себе в різних життєвих ситуаціях;

3) викладання культурологічних курсів доцільно побудувати таким чином, щоб навчальний матеріал «проектувався» на самого студента, допомагав йому осмислювати свій життєвий досвід і сучасну дійсність; з цією метою слід частіше моделювати різні життєві ситуації, залучати студентів до їх розв'язання, а також практикувати на заняттях рольові та групові ігри;

4) нагромадження знань не може розглядатися як самоціль; знання повинні стати основою для формування у студентів певної

позиції, розвитку соціальних якостей, переконань, мотивів, ціннісних орієнтацій та інших особистісних характеристик;

5) необхідно, щоб у викладанні курсів з культурологічних дисциплін переважаючою була діалогічна форма викладу матеріалу, яка б дозволяла порівнювати різні теорії, положення, думки, виробляючи тим самим вміння вести дискусію, аргументовано відстоювати свої думки і переконання;

б) важливим моментом у проведенні занять з культурологічних дисциплін є оптимальний підбір практичних завдань та завдань для самостійної роботи, який полягає в активному осмисленні студентами знань, проблем, шляхів їх розв'язання; свого місця і ролі у них. Це можуть бути, наприклад, такі завдання: зобразити на малюнку; написати твір-мініатюру; описати когось або щось; розкрити якусь проблему через поезію, завершити розпочате оповідання, описати картину, написати есе, підготувати бесіду, диспут, розповідь; скласти (або розгадати) кросворд; розгадати ребус, піктограму, в яких зашифровано поняття; підтвердити або заперечити певні судження, точки зору та ін.;

7) нестандартною мусить бути і система оцінювання знань студентів. Йдеться про оцінювання вміння студента аргументовано, логічно, переконливо довести свою думку, що є показником власних переконань і життєвої позиції;

8) поряд з основною формою організації навчального процесу – лекцією, семінаром – обов'язково слід практикувати інші форми занять: конференції, практикуми, круглі столи, екскурсії, диспути тощо;

9) особливо важливе значення для активізації пізнавальної діяльності, розвитку ціннісних орієнтацій та створення ідеалів студентської молоді має використання на заняттях з культурологічних дисциплін музики, образотворчого мистецтва, художньої літератури, фольклору, кіно. Це сприяє формуванню у студентів не тільки знань, а емоцій і переживань, а через них – і переконань.

Культурологічна освіта студентської молоді реалізується через розвиток інтелектуальних умінь у студентів за такими блоками:

I блок – сприймання й осмислення інформації.

1. Аналіз інформації.
2. Виокремлення головного.
3. Порівняння.

II блок – засвоєння знань, умінь, навичок.

1. Систематизація знань, їх узагальнення.

2. Визначення понять, оцінка.
3. Конкретизація.
4. Аргументація, доведення.

III блок – набуття творчих умінь.

1. Моделювання.
2. Прогнозування.
3. Розв'язання проблемних ситуацій і задач.

Проведення проблемних розвиваючих занять. Ми визначаємо три основні етапи проблемного заняття:

I етап – попередня актуалізація у свідомості студентів системи раніше засвоєних знань і пізнавальних умінь (отриманих не лише на попередніх заняттях з культурологічних дисциплін, але й на заняттях інших предметів), яка безпосередньо пов'язана з новими знаннями, новою темою. Актуалізація опорних знань виконує одночасно дві функції:

- а) як форма реалізації принципу наступності й систематичності у навчанні;
- б) як об'єктивна умова міцності запам'ятовування і свідомого засвоєння знань.

Основними формами навчальної діяльності на цьому етапі є:

- 1) аналіз тексту;
- 2) проблемна ситуація;
- 3) тест з інтерпретацією результатів;
- 4) бліц-анкетування з обробкою результатів;
- 5) психологічний практикум;
- 6) письмове чи усне опитування;
- 7) реферативне повідомлення і т. д.

II етап – вивчення нового матеріалу, формування нових понять, засвоєння знань, набуття певних конкретних умінь і навичок (згідно теми заняття).

Форми діяльності: експеримент, самостійний розв'язок пізнавальних задач, аналіз проблемних ситуацій, діалогічна форма засвоєння нового матеріалу («робота парами»), колективний пошук розв'язання проблеми на основі запропонованих варіантів та інше.

III етап – застосування вивченого матеріалу на практиці з метою його свідомого засвоєння.

Форми діяльності: розв'язання проблемних ситуацій, ділові та рольові ігри, захисти творчих проєктів, диспути, дискусії, аналіз творчих робіт тощо.

1. Проведення інтегрованих занять. Метою таких занять є засвоєння студентами інтегрованих знань про людину, природу, культуру, суспільство; вироблення у студентів особистого ставлення до навколишнього світу; аналіз системи відношень «Я – природа», «Я – ровесники», «Я – інші люди», «Я – суспільство», «Я – світ», «Я – культура», «Я – сам».

СФЕРИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ	СУБСФЕРИ
Природа (студент – світ природний)	Органічна (жива) природа: рослини, тварини, людина (біологія, анатомія, фізіологія людини); неорганічна (нежива) природа (фізика, хімія)
Культура (студент – духовний і предметний світ)	Художні твори, рукотворні продукти праці, предмети вжитку тощо (література, музика, образотворче мистецтво, мови та ін.)
Інші люди (студент – інші люди; студент – суспільство)	Студентський колектив, малі групи «суспільна людина» (представник соціуму, суспільства); індивідуальність, неповторність кожної людини, родинні взаємини, групи ровесників (історія, право, основи економічних знань)
Я сам (студент – його власний світ)	Соціальне Я (ролі, комунікативні здібності, почуття відповідальності); психічне Я (внутрішній світ – думки, почуття, мрії, ідеали, життєва позиція, життєвий вибір); фізичне Я (функціонування організму, стан здоров'я, фізичні вади, гармонія тіла та ін.)

2. Проведення традиційних занять, які забезпечують реалізацію вищеназваних функцій:

ФУНКЦІЇ	ФОРМИ І МЕТОДИ
Розвиток інтелекту. Осмислення взаємозв'язку явищ і процесів навколишнього світу. Вироблення власного ставлення до навколишньої реальності.	Ділові ігри, дискусії, «круглі столи», диспути, дебати, конкурси творчих проєктів, захисти творчих ідей і творчих робіт, пресконференція, культурологічні читання, ринги, лекції

Самопізнання. Озброєння студентів засобами самооцінки, самореалізації, самовиховання і саморозвитку	Психологічні тренінги, розробка програм самоспостереження, самовиховання і саморозвитку, дискусії, диспути, лекції, бесіди, практикуми «Який Я», «Я і світ», «Я сам»
Розвиток творчих здібностей студентської молоді; їх комунікативних умінь і навичок; профорієнтація	Ігри (організаційно-діяльнісні, рольові), конкурси, творчі роботи, відкритий мікрофон, діалоги-роздуми «Прошу слова», «Увага – проблема», «Що я хочу сказати», «Моя думка», дискусії, дебати, реферативні повідомлення, виробничі екскурсії, конференції, практикуми, бесіди, лекції
Формування гуманістичних відносин, пріоритетів моральних цінностей. Турбота про інших людей; виховання культури інтимних стосунків	Конкурси, бесіди, лекції, дискусії, диспути, «круглий стіл», творчі роботи, діалоги, моделювання й аналіз заданих ситуацій
Формування світогляду студентської молоді, її життєвої позиції, соціальної компетентності, життєтворчості	Лекції, бесіди, діалоги, конференції, диспути, дискусії, творчі роботи, реферативні повідомлення, анкетування, тестування, наукові, пошукові роботи

3. Дискусії.

4. Науковий пошук студентської молоді.

5. Пакет творчих завдань.

6. Інші форми і методи роботи: анкетування, тестування, бесіди, асоціативні розповіді, культурологічні столи, створення «Я – концепції», написання листа до себе, до сучасників, написання творів - роздумів, створення життєвих проєктів саморозвитку, контракт із самим собою «Мій новий образ», виведення власних концепцій, психологічні тренінги, розробки творчих проєктів, життєвих кодексів та ін.

1.1.1. Дидактична методологія

Визначальними проблемами дидактики як науки, що розглядає загальну теорію освіти та навчання, є питання її предмета, об'єкта, функцій, закономірностей, методології тощо. **Предметом** дидактики вищої школи є процес створення і функціонування системи навчально-пізнавальної діяльності студентів, управління цим процесом з боку всіх структурних елементів системи закладу вищої освіти. Педагогами-науковцями визначено дві основні **функції** дидактики: 1) науково-теоретичну (процес освіти та навчання; сутність, зміст, закономірності процесу навчання тощо); 2) конструктивно-технічну (конструювання проекту навчальної діяльності, технологія її виконання викладачами та студентами, стимули навчання тощо). Об'єктом дослідження дидактики є педагогічні явища та факти навчального процесу. Дидактика як окрема педагогічна дисципліна тісно пов'язана з методикою навчання окремих предметів закладу вищої освіти, в тому числі культурологічних дисциплін.

З давніх часів важливим фактором розвитку дидактики вищої школи була її **методологія** як сукупність наукових знань про шляхи, способи, методи пізнання дидактичних предметів та явищ процесів освіти і навчання. Методологічною платформою дослідження дидактичних явищ і процесів є теорія пізнання (гносеологія). Вона існує з часів первинного розуміння людством навколишнього середовища. За свідченням Платона, у школах Стародавнього Єгипту навчання дітей лічбі, мови, військовій справі відбувалось шляхом утіхи, гри.

В афінських школах навчання здійснювалось методом диктування текстів, які записувалися на навощених дерев'яних дощечках загостреною металевою паличкою. Згодом використовувався метод заучування текстів, які витиралися з дощечки. Також відомо, що в еллінських школах застосовували метод наочності: учням демонстрували у школах картини, а також рукописні книги з малюнками. Античні філософи обґрунтовували положення про те, що знання є своєрідним відбиттям у свідомості людини предметів, явищ об'єктивного світу. Вони з'ясували механізм цього процесу, як нові знання додавалися до вже відомих, хто є суб'єктом пізнання, а хто (що) є його об'єктом. Означені проблеми не втратили своєї актуальності і в сучасній дидактиці.

Методика усного викладу, диктування навчального матеріалу, заучування його існували і у римських школах. У роботі Марка Фабія Квінтіліана «Про ораторське мистецтво» підкреслено, що головним методом навчання є усне викладання, наслідування і вправи. Автор рекомендує використовувати метод заохочення як стимул ефективного навчання. Для розвитку пам'яті пропонується використовувати методи вправ та праці. У праці «Про виховання оратора» Квінтіліан обґрунтовує методику процесу формування добре освіченої людини, яка вмє краще говорити і управляти людьми.

Значний вклад у розвиток освіти раннього середньовіччя внесли Боецій, Кассіодор, Ісидор Севільський. Аніцій Манлій Северин Боецій (бл. 480 – бл. 525) остаточно обґрунтовує і розподіляє тодішню систему «семи вільних мистецтв» на два рівні – «тривіум» та «квадріум». До першого належали граматики, риторика й діалектика (логіка), до другого – арифметика, музика, геометрія та астрономія. Нова структура навчання передбачала «математичну» освіту як передумову освоєння істинної науки – філософії. Предмети тривіуму та квадріуму залишалися дисциплінами, обов'язковими для освіти, хоча наукою як такою не були. Серед двадцяти книг «Ентимології» Ісидора Севільського (бл. 570-636) – перші вісім відтворюють систему багатоступеневої освіти: тривіум – квадріум – медицина – право – теологія. Саме такий порядок наприкінці XII – XIII столітті практикуватиметься у середньовічних університетах (лат. – сукупність), як вищих навчальних закладах, у яких вивчається сукупність названих навчальних дисциплін. У Константинопольському університеті, заснованому у 1045 році, на двох факультетах (юридичному і філософському) вивчення цих дисциплін вважалося необхідним для формування освіченої людини. Знання й розуміння класичної літератури та античних праць з філософії, математики, астрономії, медицини, вміння говорити й писати класичною грецькою мовою високо цінувалися візантійцями.

У XII – XIII ст., разом з розширенням економічних зв'язків між державами Європи, зростає значення вищої освіти, технології її організації. Серед університетів середньовіччя найбільш типовим для здобуття вищої освіти можна назвати Паризький, заснований у 1200 році. Навчальний процес у ньому здійснювався на чотирьох факультетах. Найбільшим був факультет мистецтва – перший щабель університетської освіти. На ньому студенти оволодівали «вільними мистецтвами» і готувались продовжити навчання на трьох інших – медичному, юридичному й теологічному. На всіх факультетах

студенти вчилися досить довго і були відповідного віку. Тільки третя частина студентів закінчувала підготовчий факультет і здобувала ступінь «бакалавра». Тільки один із шістнадцяти здобував ступінь «магістра». Студенти об'єднувались в організації і «земляцтва», «провінції», «науки». Кожну «науку» оголошувала виборна особа – прокуратор. Ректор, як голова університету, обирався всіма «науками».

У XIII ст. в Європі студенти здобувають вищу освіту в Оксфордському та Кембриджському університетах (Англія), Соломонському (Іспанія), Неаполітанському (Італія). Наприкінці XV ст. у Західній Європі здійснювали освітню діяльність 65 університетів. Структура навчання мала таку технологічну схему: викладач повідомляє навчальний матеріал (розповідь, читання тексту) – тлумачення тексту – перевірка якості навчання – рішення (схвалення або засудження за погане навчання). Основна вимога до студентів: дослівно запам'ятати (вивчити) і відтворити навчальний матеріал.

В Україні першим вищим навчальним закладом був Львівський університет, відкритий у 1661 році грамотою короля Яна II Казіміра. У ньому діяли чотири факультети: філософський, теологічний, юридичний та медичний. У 1701 році 26 вересня статусу вищого навчального закладу грамотою Петра I набула Києво-Могилянська академія. У ній викладались навчальні дисципліни «квадриума» та «тривіума». Офіційно курс навчання складав 12 років. Але для деяких студентів навчання тривало і більше років. Методика викладання в академії відповідала вимогам свого часу і носила в цілому більш творчий характер, ніж у середньовічних університетах Західної Європи. Про це свідчить і попит на випускників академії. Багато з них займало високі пости у російській адміністрації. Міністрами у Катерини II були випускники академії Ан. Безбородько і П. Завадський. Російський Синод у своєму першому скликанні мав керівний склад з українців: Ст. Яворський, Т. Прокопович, А. Лопатинський та інші. Практично, кадри російського вищого духовенства від 1700 до 1762 р. складались тільки з українців, випускників академії.

Практичний досвід освітян південних областей України обгрунтував Я. А. Коменський (1592-1670). Він розробив дидактичну теорію і виклав її у відомій праці «Велика дидактика», у якій визначені перші кроки про те, як вчити усьому швидко, легко і ґрунтовно. Виступивши проти догматизму, схоластики, зубріння, Я. А. Коменський розробив і теоретично обгрунтував принципи

навчання: наочність, свідомість учіння, систематичність, послідовність та доступність навчання, міцність засвоєння навчального матеріалу.

Дидактична система Я. А. Коменського набула поширення в освітніх закладах Західної Європи. Вона започаткувала розвиток наочно-інформаційного навчання, яке мало таку організаційну технологію: почуттєве сприйняття (природних об'єктів або реальних зображень) – сприйняття словесної інформації (коментарі до сприйняття об'єктів або роз'яснення явищ) – розуміння (головним чином, зовнішніх елементарних зв'язків) – закріплення знань – відтворення.

У главі XXXI «Академії» Великої дидактики Я. А. Коменський висловлює побажання щодо розвитку вищої освіти, зокрема, щоб в академії: 1) велись дійсно всі вичерпні заняття, щоб нічого не залишилось у науках та в людській мудрості, що не слугувало б предметом вивчення; 2) вживались якомога легші та правильні методики, щоб дати всім, хто сюди з'являється, ґрунтовну вченість; 3) суспільними почесними посадами нагороджувались лише ті, хто успішно досягнув наміченої мети та став гідним того, щоб йому можна було довірити управління людськими справами...

Академічні справи будуть просуватись легше та успішніше, коли ми, по-перше, направлятимемо туди тільки обрані, світлі розуми, цвіт людства, а решту спрямовуватимемо до орача, ремесла чи торгівлі, дивлячись на їх природні схильності.

По-друге, якщо кожен присвятить себе лише тому виду занять, до якого, як це можна з'ясувати за вірними джерелами, його призначила природа...

По-третє, характери високорозвинені треба заохочувати до всього, щоб не було нестачі людей, які б діставали всебічну освіту та цілком оволодівали мудрістю (Коменський, 1998, с. 105-106).

Дидактична методологія навчання знайшли своє обґрунтування у працях Джона Локка (1632-1704). У творі «Думки про виховання» автор провідне місце відводить надходженню знань та ідей зі світу почуттів. Його досвід чуттєвого пізнання сприяв навчанню та вихованню джентльмена, чесного бізнесмена, буржуа. Він всіляко протестував проти зубріння, обстоював індивідуальний підхід у навчанні, перевагу «м'яких методів навчання» (Коменський, 1998, с. 158-159).

Методику природовідповідного навчання і виховання, гармонійного розвитку «всіх сил і здібностей людської природи»,

основних принципів розвиваючого навчання ґрунтовно визначив Й. Г. Пестолоцці (1746-1827). Він підкреслював, що найважливішим завданням навчання є пробудження духовних сил і пізнавальних здібностей особистості, активізація розумової діяльності, розвиток логічного мислення.

Німецький педагог А. Дістерверг (1790-1866) у роботі «Керівництво для німецьких учителів» запропонував цілий комплекс вимог, які активізують навчальний процес. Він доповнив принцип природовідповідності принципом культуровідповідності, що означає навчання в контексті культури, орієнтацію освіти на характер і цінності культури, на прийняття соціокультурних норм і включення людини в їх подальший розвиток. Важливого значення А. Дістерверг надавав розвитку здібностей особистості, її мислення і пам'яті, керівній ролі викладача у процесі навчання, творчості і активності учнів (студентів).

У вітчизняній методології дидактики вищої школи помітне місце посідає творча діяльність К. Д. Ушинського (1824-1870). Систематичне вивчення психологічних і теоретико-пізнавальних основ навчання дало йому змогу обґрунтувати положення про те, що особистість може увійти в науку лише одночасно з власним науковим розвитком. Дидактика покликана забезпечити цю взаємодію науки й інтелекту. Важливим є також визначення К. Д. Ушинським сутності процесу навчання як оволодіння студентами системою наукових знань і розвиток їх розумових здібностей, а також ролі праці у розвитку особистості людини, поєднання викладання та її самостійних дій.

Вагомий внесок у розвиток теоретичних основ дидактики вищої школи внесли С. Х. Чавдаров, Г. С. Костюк, Л. В. Занков, М. Н. Скаткін, А. М. Алексюк, М. Д. Ярмаченко та інші. Наприкінці 70-х-90-х років були підготовлені підручники з педагогіки вищої школи (І. І. Кобиляцький, М. Б. Євтух, А. М. Алексюк). У підручниках вперше в Україні обґрунтовані досягнення дидактики сучасного ЗВО, виявлено значення для дослідження педагогічних явищ аналізу і синтезу наукових фактів і життєвих прикладів, складність та діалектику цих процесів. За останні роки в Україні проведено ряд важливих міжнародних та республіканських міжвузівських конференцій, присвячених як в цілому вузівській дидактиці, так і окремих навчальних дисциплін. Розглядаються методологічні аспекти змісту вузівської освіти, інноваційні дидактичні технології, методики окремих навчальних дисциплін. Дидактика вищої школи органічно

включає організаційне та методичне забезпечення навчального процесу, а їх єдність передбачає відповідну специфіку.

Організація навчального процесу – це цілеспрямовані практичні дії, які орієнтують суб'єктів процесу на постановку мети, завдань, прийняття рішень, добір методів, засобів навчально-пізнавальної та викладацької діяльності, забезпечення навчально-матеріальними ресурсами, здійснення контролю за виконанням. Організація – це більше технологія навчального процесу, упорядкованість навчальних дій викладачів на двох основних етапах – підготовчому і виконавчому.

Методика вузівського навчання – це творчий процес, який передбачає у відповідності з цілями, на основі дидактичних закономірностей і принципів сукупність форм, методів, прийомів викладацької діяльності. Вона виступає внутрішнім регулятором, який визначає та розробляє тактику, тобто спрямовує навчальний процес в русло конкретної діяльності у формі програм, планів, технологічних дій, рекомендацій. Методика – центральний блок навчання. Основна мета методики навчання і викладання – допомогти викладачеві оволодіти технологією ефективної організації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Таким чином, ще на початку життєдіяльності перших світових цивілізацій окремі аспекти дидактичної методології знаходять своє обґрунтування. На історичному шляху розвитку людства методика навчання вдосконалювалась. На сучасному етапі значна увага приділяється методиці вивчення і викладання окремих навчальних дисциплін.

С. У. Гончаренко зазначає, що в сучасній українській мові термін «методика» означає сукупність методів навчання чогось, а також науку про методи навчання та походить від давньогрецького слова «methodike», що в перекладі означає сукупність методів. Проте вчений стверджує, що зміст слова «методика» не вичерпується цим значенням. Він подвійний: з одного боку, це сукупність методів, а з іншого – наука про методи навчання. Вживання одного й того самого терміну в різних значеннях створює незручність: іноді методику плутають як наукову дисципліну і як сукупність методичних рекомендацій викладачеві.

С. У. Гончаренко методикою конкретного навчального предмета називає галузь педагогічної науки, що досліджує зміст навчального предмета й характер навчального процесу, який сприяє засвоєнню необхідного рівня знань, умінь та навичок, розвитку мислення тих, хто

навчається, формуванню світогляду і виховання якостей громадянина своєї країни. Вчений вказує, що предметом методики є дослідження теоретичних основ навчання. До завдань методики входить дослідження змісту навчання, процесу викладання й процесу навчання (Гончаренко, 2001, с. 86 – 95). Методика глибоко пов'язана з відповідною базовою наукою, оскільки в навчанні треба відображати особливості відповідної науки, її змісту й методів дослідження. У методичних дослідженнях поряд з теоретичним аналізом проблем велике місце займають вивчення досвіду роботи педагогів, педагогічні спостереження і педагогічний експеримент. Таким чином, методика є прикладною наукою, що за своїм змістом і завданнями є дуже близькою до комплексу технологічних наук. В зарубіжній літературі замість терміну «методика» іноді використовують термін «конкретна дидактика». Вважається, що конкретна дидактика досліджує теоретико-методологічні проблеми організації вивчення того чи іншого навчального предмета: організацію процесу навчання й виховання, типи і структуру форм навчання, види навчальних занять, контроль знань, розвиток пізнавальних інтересів тощо. Рекомендації щодо вивчення конкретного навчального матеріалу розробляє конкретна методика. Не заперечуючи в принципі терміну «конкретна дидактика», вчений вважає невдалим термін «конкретна методика», оскільки методика за своєю суттю є завжди конкретною. С. У. Гончаренко зазначає і підкреслює, що загальної методики не може бути, оскільки на неї найбільше впливає специфіка навчального предмета.

В сучасній українській мові термін «методика означає сукупність методів навчання чогось, а також науку про методи навчання. В Україні в XVIII-XIX ст. використовувався термін не «методика», а «метода». Зокрема про методу говорив Г. Сковорода. Термін «методика» існував аж до 20-х років XX століття, коли його почав витісняти термін «методика викладання».

Наприкінці 50-х і особливо в 60-ті роки почали використовувати інше поняття – «методика навчання», яке включало в себе не лише викладання матеріалу викладачем, а й учіння тих, хто навчається, причому як єдиний процес оволодіння навчальним предметом. Цей термін почав впроваджуватися головним чином під впливом досліджень психологів і досягнень педагогіки. С. У. Гончаренко вважає термін «методика навчання» більш вдалим. Ще більш недосконалою є назва науки і навчального предмета «методика викладання». По-перше, вона є тавтологічною. Справді, якщо

виходити з того, що методика – це наука про методи викладання, то методика культурології – наука про методи викладання культурології. Тоді назва «методика викладання культурології» є, по-суті, повтором: методика методів викладання культурології. По-друге, занадто вузьким виявляється сам термін «викладання». Словник української мови визначає його так: викладати – це передавати. Відтак, нині вивчення будь-якого навчального предмета не можна звести лише до передавання інформації, знань. Однією з найважливіших складових навчального процесу є пізнавальна діяльність і самостійна робота тих, хто навчається, тобто їхнє навчання.

В сучасній педагогіці використовується термін «технологія», говорячи про інформаційні технології в навчанні, взагалі про нові технології навчання. Науковець підкреслює, що цей термін, на відміну від терміну «методика», відображає не просто передавання інформації, а процес навчання, що для характеристики сучасних тенденцій у педагогіці має важливе значення. Технологія має справу з навчальним процесом. Педагогічну технологію характеризують два принципові моменти: гарантованість кінцевого результату і проектування навчального процесу. Педагогічна технологія – це набір процедур (система процедур, яка оновлює професійну діяльність педагога і гарантує кінцевий запланований результат). С. У. Гончаренко зазначає, що слід уникати терміну «методика викладання» (він застарів, не відображає суті й характеру сучасного навчального процесу), а користуватися термінами «технологія», який має пряме відношення до педагогіки, «методика навчання» та «конкретна дидактика».

Термін «методика навчання» передбачає, що зміст цього поняття значно розширюється і збагачується. «Технологія навчання», «конкретна дидактика» більш змістовні й адекватні навчальному процесу терміни. Всі конкретні методики як галузі педагогічної науки ґрунтуються на теорії навчання (дидактиці), теорії виховання й використовують результати досліджень у галузі педагогічної психології. Вони мають ряд спільних рис, спільних методів дослідження й результатів. Та водночас кожна методика – це самостійна наука за предметом, методами і результатами дослідження. Оскільки навчання навчального предмета є процесом творчим, то воно базується не лише на сумі знань, які треба подати, а й на досвіді педагога, його інтуїції, особистих якостях. В цьому плані навчання є аналогічним до діяльності лікаря, музиканта чи артиста. В ньому гармонійно поєднуються знання і мистецтво, нормативний елемент і

творчість. Проте необхідно мати на увазі, що творчість педагога є передусім творчістю в психологічному, а не соціальному розумінні цього слова і не передбачає обов'язкового винаходу і відкриття нового, невідомого людству. Численні заклики педагогічної літератури до кожного педагога творити не слід розуміти як вимогу, щоб кожен педагог відкривав нові педагогічні і психологічні закономірності процесу навчання. Сподівання на те, що кожен викладач завжди зможе самостійно створити нову технологію навчання, так звані «випереджаючі форми організації навчання», «сучасні переможні методи навчання» є нереальними. Творчість педагога буде плідною лише тоді, коли він досконало володітиме сучасними технологіями й методами навчання. Методика навчання ґрунтується на узагальненому досвіді людства, теоретично осмисленому в системі наукового пізнання.

Наявність у методиці значної нормативної частини є, мабуть, певною підставою для звинувачень її в рецептурності. Проте рецептурність сама по собі не протипоказана методиці, як і багатьом іншим наукам та навчальним предметам, безпосередньо пов'язаним з практикою. «Погана рецептурність», відірвана від реальних умов і можливостей педагогічної дії або рецептурність довільна, надумана, найчастіше проявляється тоді, коли предметом дослідження методики є зміст навчального матеріалу, характер і послідовність навчальних дій, а те, що відбувається при цьому в духовному світі того, хто навчається, не аналізується. Переважання такої проблематики і такого підходу, безперечно, знижує ефективність і авторитет методичних досліджень.

Органічний зв'язок методики з навчальним процесом приводить іноді до ототожнення і правильної тези, що навчання – своєрідне мистецтво, до висновку, що методика навчання – не наука, а педагогічне мистецтво. Особливо часто це можна чути від викладачів вищої школи, які досліджують конкретну галузь базової науки й водночас займаються педагогічною діяльністю. Насправді ж вони працюють у трьох різних галузях: базовій науці, в методиці і у навчанні.

Одним з найважливіших аргументів на користь статусу методики як самостійної науки є наявність у неї специфічного предмета дослідження й специфічних завдань, які вона розв'язує. Фактично методика розв'язує три основні завдання й шукає відповіді на три запитання: чому навчати? Як навчати? Як учитися? Розв'язання цих кардинальних проблем освіти набуває нині особливо важливого

значення у зв'язку з її переорієнтацією на формування особистості, на розвиток і задоволення пізнавальних інтересів і здібностей, у зв'язку з широким розвитком багатоваріантності моделей освіти.

Методика – це галузь педагогічної науки, яка безпосередньо прокладає міст від теорії до практики. Вона поєднує знання конкретної науки і психології людини, яка розвивається, зі своїми специфічними законами, виробляє методи і прийоми найбільш раціонального навчання з тим, щоб досягти засвоєння знань і розвитку пізнавальних здібностей (Гончаренко, 2001, с. 30).

1.1.2. Закономірності дидактичної методології вищої школи

Важливою проблемою дидактики вищої школи залишається дефініція її методологічних закономірностей, тобто визначення відповідного порядку у навчальному процесі ЗВО. **Закономірність** – це об'єктивний, повторюваний зв'язок предметів та явищ у розгляді даної проблеми, вузівської дидактики. Строго зафіксована закономірність знаходить відповідне теоретичне обґрунтування в **законі**. Сучасна наука визначає, що закони діють незалежно від того, як повно вони розкриті наукою. Розуміння закономірностей дозволяє зрозуміти дію законів і правильно використати їх для ефективного навчання. Загальнодидактичні закономірності навчального процесу можна поділити на закономірності, які визначають зв'язки зовнішнього і внутрішнього характеру. Найбільш суттєвими закономірностями зовнішнього характеру є: обумовленість навчання суспільними потребами; залежність навчання від умов, в яких воно здійснюється; взаємозв'язок навчання, освіти, виховання і розвитку тощо. До закономірностей внутрішнього характеру можна віднести: єдність викладання і учіння; залежність навчання від реальних можливостей студента; взаємозалежність мети, завдання, змісту, форм, методів навчання тощо (Найдьонов, 1995, с. 35-36).

На основі загальнодидактичних закономірностей, аналізу педагогічної літератури можна визначити такі закономірності дидактичної методології вищої школи: єдності історичного та логічного у навчальному процесі; застосування методів пізнання емпіричного та теоретичного характеру у процесі вивчення об'єктів дослідження; єдності організації та методики у навчанні; взаємозв'язку форм, методів, засобів та прийомів у процесі навчання; взаємозв'язків у реальному житті, що об'єднують все життя закладу вищої освіти.

Засвоєння специфічних закономірностей дидактичної методології забезпечує ефективність вузівського навчання. Воно дозволяє зосередити увагу на специфічному і позбавляє повторення при їх розгляді. Окреслені закономірності знаходяться у нерозривній взаємозалежності і діють одночасно, хоча кожна має свої особливості. Закономірність єдності історичного та логічного (Ф. В. Корольов, З.І. Равкін, Н. Г. Заволока) передбачає єдність: генетичних і структурних зв'язків у розвитку дидактичної технології; історії та теорії навчання і практики; історичної та теоретичної форм педагогічного пізнання; історичного та теоретичного, логічного у системі педагогічної освіти; історичних та сучасних методів педагогічного дослідження.

Зміст названої закономірності включає такі проблеми: структура методичного знання в історичному та сучасному аспектах, логіка їх розвитку; функціонування й розвиток методологічних теорій; понятійний каркас методики та її окремих сторін; умови і критерії ефективності тощо. Формальні аспекти методологічної закономірності пов'язані з аналізом мови навчальних дисциплін, формальною будовою наукових пояснень, описом і аналізом методів навчального процесу. При розв'язанні цих проблем виникає питання про логічну структуру методологічних знань, що сприяє розвитку методики як самостійної сфери дидактики, яка охоплює всю багатоманітність методичних принципів і засобів, операцій і форм побудови організаційних форм навчання.

Розглядаючи закономірність застосування методів пізнання емпіричного та теоретичного характеру у процесі вивчення об'єктів дослідження (П. В. Тавинець), необхідно наголосити на рівні (етапі) цього процесу. Методи емпіричного рівня пізнання організаційної технології навчального процесу (вимірювання, порівняння, спостереження, експеримент) дають можливість накопичити емпіричні дані, факти, аналіз яких сприяє продукуванню понятійного знання методики навчання і викладання.

Одержані за допомогою емпіричних методів пізнання матеріали, факти ефективного культурологічного навчання обробляються, результатом чого є справжнє теоретичне знання про методику викладання або учіння. При цьому вдаються до теоретичних методів пізнання – абстрагування і узагальнення, аналізу і синтезу, індукції і дедукції, інших методів.

Таким чином, при дослідженні дидактичної технології навчання у вищій школі використовуються взаємопов'язані методи як емпіричного, так і теоретичного характеру. Ця закономірність

«...ґрунтується на єдності емпіричної інформації (практичного характеру) з її теоретичним узагальненням у структурі науки та розділах предмету, що викладається студентам» (Галузинський, 1995, с. 22).

Закономірність єдності організації та методики у навчанні свідчить про те, що ефективна технологія навчально-пізнавальної діяльності студентів залежить не тільки від ефективної окремо організації та методики діяльності викладача, але й від ефективного забезпечення їх спільної взаємодії. Необхідно підкреслити, що методи навчального процесу – це способи не лише впливу на мислення, почуття особистості студента, а й способи організації управління їх навчальною діяльністю.

Розглядаючи дію даної закономірності у вузівському навчальному процесі, необхідно виокремити такі організаційно-методичні аспекти: організація та методика вивчення інтересів, потреб студентів з предмету, лекційної теми, практичної форми; обґрунтування необхідної організаційно-методичної технології здійснення навчальних дій; організаційно-методичне забезпечення – розробки програми навчальної форми, добору та обробки навчального матеріалу; організація та методика проведення навчальних форм та їх аналізу. Визначені аспекти свідчать, що організація і методика – це єдиний технологічний процес, у якому надається тема заняття (занять), мета, з урахуванням умов навчально-пізнавальної діяльності студентів, форма (лекція, практичне заняття тощо), добираються засоби, методи, прийоми. В умовах сьогодення передбачають засоби театралізації, ілюстрації та гри.

В організаційній технології можна визначити поетапну методику діяльності викладача – від початку до досягнення результату (результатів).

Перший етап – аналіз стану підготовки студентів до сприйняття навчального матеріалу, формування завдань, планування, прогнозування результатів.

Другий етап – підготовка до заняття (підготовка конспекту, тез, тексту лекції або практичного заняття, засобів, варіантів, сценарію навчальної гри, тощо).

Третій етап – проведення заняття (прийоми викладацької навчальної діяльності, спостереження, коригування, тощо).

Четвертий етап – дидактичний самоаналіз викладацької діяльності, аналіз результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів, власні критичні висновки.

Викладацька діяльність розпочинається з постановки навчальних завдань, які конкретизуються, корегуються у відповідності з умовами навчальної праці. Навчальні завдання закономірно визначають усі наступні елементи навчального процесу – зміст, форми, методи, засоби, прийоми викладацької діяльності. Зміст навчання забезпечує повноту вирішення поставлених завдань учіння, орієнтує діяльність викладача на постійне і цілеспрямоване поповнення знань студентів, формування умінь і навичок, їх використання на практиці.

У відповідності із завданнями навчання, його зміст, у свою чергу, закономірно впливає на добір організаційних форм, методів, засобів, прийомів викладацької діяльності. Якщо викладач оптимально дібрав методи, засоби, прийоми навчання, забезпечив їх ефективність у єдності, результати навчально-пізнавальної діяльності студентів будуть бажаними.

Таким чином, тільки за умови забезпечення цілісної логічної схеми завдань, змісту, форм, методів, засобів, прийомів, продуманого зв'язку між цими компонентами, раціонального вибору варіанту їх використання можна забезпечити ефективність навчального процесу.

Закономірність взаємозв'язків у реальному житті, що об'єднують все життя закладу вищої освіти, яскраво підтверджує, що ефективність вузівського навчання залежить від єдності зовнішніх і внутрішніх чинників впливу на нього. До зовнішніх відносяться: стан суспільства, роль у ньому навчання у закладах вищої освіти; потреби суспільства у даній культурологічній спеціальності; фінансування державою вищої освіти тощо. До внутрішніх чинників відносяться зв'язки: між навчальною, виховною та матеріально-господарською діяльністю у ЗВО; викладанням і учінням; між організацією методичної роботи у ЗВО і станом впровадження ефективної методики, передового досвіду тощо. Розглянуті методологічні закономірності дидактики вищої школи повинні враховуватись системно. Не можна досягти успіху, спираючись на окремі закономірності та ігноруючи інші. Тільки системне перетворення у навчальній діяльності всіх методологічних закономірностей забезпечує успіх викладацької праці.

На об'єктивних методологічних закономірностях дидактики вищої освіти ґрунтуються **дидактичні принципи** як загальні, вихідні положення нормативного характеру, якими слід керуватися для забезпечення ефективності процесу навчання. У дидактиці немає чітко встановленого, загальноприйнятого переліку принципів навчання. У

педагогічній літературі найчастіше визначаються такі принципи: науковості і систематичності навчання; активності й самостійності студентів у навчанні; наочності і доступності навчання, інші (Алексюк, 1998, с. 430-431). Знання сутності, змісту, специфіки названих, інших закономірностей і принципів, комплексне їх врахування у викладацькій діяльності зумовлює оптимальну навчально-пізнавальну діяльність студентів.

1.1.3. Методологічні категорії, що забезпечують впровадження інноваційних технологій навчання і викладання

Методика викладання культурологічних дисциплін розглядається дидактикою у двох аспектах – як об'єкт вивчення і як об'єкт конструювання. Відповідно, можна визначити дві **функції** процесу: науково-теоретичну і конструктивно-технічну. Перша полягає у вивченні сутності і закономірностей методики у закладах вищої освіти. Виходячи з практики викладацької діяльності, результатів психолого-педагогічних досліджень та механізмів навчально-пізнавальної діяльності студентів, методика розкриває сутнісні характеристики і технологію процесу навчання у закладах вищої освіти.

У той же час, сама по собі теорія методики викладання культурологічних дисциплін не є самоціллю. Вона виступає основою для науково обгрунтованої організації практичної викладацької діяльності. Тому конструктивно-технічна функція методики передбачає розробку рекомендацій для вдосконалення процесу навчання, моделювання методик викладацької праці тощо. Реалізуючи дану функцію, методика дає відповідь на питання – як, враховуючи об'єктивні закономірності пізнавальної діяльності студентів, необхідно будувати і весь процес навчання, викладацьку діяльність конкретно, щоб забезпечити їх ефективність; які форми, методи, засоби, прийоми є найбільш оптимальними для викладання і учіння у ти чи інших умовах; якими методологічними принципами слід керуватись викладачеві.

Розглядаючи функції методики, необхідно підкреслити, що важливе місце у ній посідають **категорії**. Методологічні категорії мають значну пізнавальну цінність. Вони забезпечують впровадження новацій в організаційну технологію процесу навчання. Основними з них є дидактичні ідеї, гіпотези, концепції та теорії.

Наука не завжди приходиться до достовірного знання сутності закону розвитку явищ. Шлях до достовірного знання лежить через проголошення ідей, гіпотез, припущень, перевірку їх на практиці. Вивчаючи певне педагогічне явище, вчений дає йому пояснення у формі припущення про закономірний зв'язок явищ. Подальше вивчення педагогічного явища приводить відкриття нових фактів і формування ідеї, гіпотези.

Дидактична ідея – це збудована думкою форма майбутніх навчальних дій, яка надає новизни технології навчального процесу. Дидактичні ідеї включають завдання подальшого пізнання і практичної перебудови навчальної дії (дій). Серед сучасних дидактичних ідей можна назвати: ідеї модульного, розвиваючого навчання, гуманізації та гуманітаризації навчального процесу, рейтингової системи навчання тощо.

Дидактична гіпотеза виступає як форма розвитку наукового знання про методику на шляху до її впровадження. Недооцінювання творчої ролі гіпотези завжди приводить до обмеження в емпіричному підході до вивчення педагогічної дійсності. Гіпотези роблять дослідження методики навчання і викладання цілеспрямованим і приводять до відкриття нових, ефективних навчальних технологій. При спостереженні за дидактичними явищами і фактами необхідно знати, куди дивитись, що шукати. Гіпотеза вказує такі напрями. Багато гіпотез не знайшли підтвердження на практиці, але це не може слугувати аргументом проти використання гіпотез у пізнанні. Непідтверджені гіпотези відіграли велику роль у науці, прокладаючи шлях до істини.

На прикладі гіпотези добре видно зв'язок чуттєвого і раціонального моментів у пізнанні викладацької праці: ми виходимо із фактів, спостережень і приходимо до абстрактного мислення, узагальнюємо, будемо гіпотезу, а для перевірки гіпотези знову звертаємось до фактів, до спостереження і експерименту. Коли гіпотеза доведена, вона перетворюється на достовірну теорію.

Відповідний спосіб розуміння методики викладання культурологічних дисциплін, система поглядів на її окремі сторони і в цілому ґрунтовно висвітлюється у наукових концепціях. Якщо розглядати освіту в цілому, то сучасні концепції відображають загальні прагнення держави до освіти. В основу освіти, як записано у Законах України (Закон України «Про освіту», 1996, с. 6; 8, с. 1-5), Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) (Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI ст.), 1993, с.

18) покладено загальнолюдські цінності – гуманізм, патріотизм, демократизм; злагода між національними та релігійними спільнотами, повага до національної та світової культури. Виходячи із запитів держави, суспільства, вченими-педагогами розроблені концепції:

- демократизація вищої освіти, розширення автономії вузів з урахуванням партнерства студентів та педагогів;

- гуманізації освіти, що полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності;

- гуманітаризації освіти, що забезпечує формування у свідомості студентів цілісної картини світу, розвиток їх духовності, культури і планетарного мислення;

- національної спрямованості вищої освіти, її гармонійне поєднання з національною історією і народними традиціями;

- безперервності освіти, перетворення її на процес, що триває протягом усього життя людини;

- неподільності навчання і виховання, їх органічної єдності.

Кожна з названих та інших концепцій має своє обґрунтування методології здійснення основної її мети. Розробляються і цілісні концепції методики підвищення ефективності викладацької діяльності. Серед них – концепція гнучких педагогічних технологій навчання, активізації, пізнавальної та науково-пошукової діяльності студентів, інноваційних систем навчання тощо.

Значно доцільнішу роль виконують у теорії та практиці навчання у закладах вищої освіти концепції культурологічної освіти:

- вона повинна здійснюватись безперервно;

- у концепціях необхідно обґрунтовувати методологічну, прогностичну, прагматичну (практичну), екологічну функції культурологічної освіти;

- розробка нових положень сучасних технологій системи культурологічної освіти;

- обґрунтування нових підходів до виховного значення культурологічної освіти. ...

Процес підвищення ефективності викладацької діяльності залежить від теоретичного обґрунтування її методики. Дидактична теорія – це наукове обґрунтування, узагальнення практики, навчального процесу в закладах вищої освіти, відбиток у свідомості викладача навчальної дійсності. Теорія сама по собі не змінює діючої організаційної технології навчання. Визначна і активна роль теорії полягає в тому, що вона може вказати шляхи здійснення ефективного навчання. В той же час, для перетворення теоретичних положень у

життя необхідна практична діяльність. Практика викладацької діяльності є основою і рушійною силою розвитку теорії. Впровадження у практику викладацької діяльності ідей, концептуально-теоретичних положень, гіпотез ефективної методики передбачає відповідні функції: пізнавальну (накопичення знань про ефективну методику викладацької діяльності), конструювання (накопичення знань про створені на основі теоретичних положень нових технологій навчання), впровадження (виконання ролі посередника між наукою і практикою). Здійснюється на основі методичних документів і особистого знайомства з деякою практикою навчання.

Контрольні запитання і завдання

1. Методологія і методика, їх дефініції, предмет, об'єкт дослідження.
2. Історія розвитку дидактичної методології.
3. Основи методики викладання у педагогічній спадщині Я. А. Коменського.
4. Доведіть єдність організації і методики у навчальному процесі ЗВО
5. Як розуміти єдність історичного та логічного у навчальному процесі?
6. Що дає для ефективної методики емпіричний та теоретичний характер її дослідження?
7. Обґрунтуйте значення для розвитку методики викладання внутрішніх і зовнішніх чинників впливу на життя ЗВО.
8. Ідея як методологічна категорія.
9. Гіпотеза в системі дослідження методики викладання у закладі вищої освіти.
10. Сучасні методологічні концепції навчання у закладі вищої освіти.

1.1.4. Особливості навчального процесу в закладах вищої освіти

Педагогічний процес – центральна категорія педагогіки. Латинське слово «processus» означає «рух вперед», «зміна». Отже, поняття «процес навчання» пов'язане з розвитком в часі та просторі. Дати єдину дефініцію процесу навчання досить складно, оскільки він включає в себе велику кількість різноманітних зв'язків, відносин багатьох факторів. Однак педагогічний процес – це внутрішньо

логічно пов'язана сукупність процесів, які у своїй багатогранності й складності трансформують 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.

Таким чином, 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 закладі вищої освіти – цілеспрямована, мотивована, доцільно організована та змістовно насичена система взаємодії суб'єктів та об'єктів навчально-виховного процесу щодо підготовки студентів до професійної діяльності й суспільного життя. Педагогічний процес у закладі вищої освіти – багатоаспектне явище, для якого характерні численні підсистеми, об'єднані між собою різними типами зв'язків.

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 реалізує 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.

Педагогічний процес є взаємодією суб'єктів та об'єктів навчання і 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*. Таким чином, у педагогічному процесі, як системі, злито процеси розвитку, виховання й навчання разом з усіма умовами, формами й методами їхнього перебігу.

Основні завдання педагогічного процесу у закладі вищої освіти:

- 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, навичками 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 полягає в тому, що вони, насамперед особистості з власними поглядами, сильними і слабкими рисами. Тому, окрім виховання, постає завдання перевиховання окремих студентів.

Особливості завдань педагогічного процесу визначають зміст складових цього багатофункціонального 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). 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 прямий контакт вихователя й вихованця. Вплив має опосередкований характер, якщо здійснюється через використання умов соціального життя.

Сильний вплив на людей має особистий приклад іншої людини. 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 й 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 закладі вищої освіти 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: формування 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 і 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 і 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 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 закладі вищої освіти. 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 активно діючою особою цього процесу. Демократизація – це викорінювання будь-яких виявів формалізму, черствості, пасивності, бюрократизму в навчанні й вихованні людей, в організації їхнього життя і діяльності. Це підвищення суспільної й пізнавальної активності людей, їхньої зацікавленості причетністю до справ суспільства. І найголовніше – реалізація духовного потенціалу всіх учасників педагогічного процесу в інтересах підвищення його ефективності.

Щоб демократизувати педагогічний процес, у закладі вищої освіти 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 йому системного характеру і є визначальним чинником оптимізації всієї діяльності з навчання й виховання.

Педагогічний процес у закладі вищої освіти – 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 закладі вищої освіти – 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 закладі вищої освіти мають соціально-економічні умови розвитку країни, політика держави, рівень розвитку освіти, науки, техніки, інформаційних систем, культури. В умовах НТП й надалі зростає залежність педагогічного процесу у ЗВО 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 формування 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 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 закладі вищої освіти насамперед впадає в око їхня спільність: процес виховання здійснює функцію навчання, а процес навчання неможливий 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 розвиваючої.

Але з огляду на твердження Л. С. Виготського про те, що навчання йде попереду розвитку, можна сказати, що розвиток створює сприятливі передумови для успішного навчання й виховання на подальших етапах педагогічного процесу.

Процеси навчаннями 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, ЗМІ, які не можна не враховувати під час організації цього процесу у ЗВО.

Одна із специфічних закономірностей педагогічного процесу у ЗВО – 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 потребує, 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 закладі вищої освіти.

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 суспільними процесами;

- *принцип комплексності різних видів діяльності* – оскільки в систему педагогічного процесу входить декілька підсистем, у кожній з яких використовують різні види діяльності (а не лише пізнавальну), то виникає органічний зв’язок, комплекс усіх можливих видів діяльності студента у ЗВО 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, розвитку 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.

Можна визначити головні ознаки, які є характерними для сучасного розуміння процесу навчання:

- двосторонній характер;
- спільна діяльність викладача і студентів;
- керівництво з боку викладача;
- спеціальна планомірна організація та управління;
- цілісність та єдність;
- відповідність закономірностям вікового розвитку;
- управління розвитком виховання студентів.

Головними елементами навчання є діяльність викладання, діяльність учіння та зміст освіти. Взаємодія між ними і складає навчання. Викладач, здійснюючи викладання, передає (організуючи діяльність засвоєння) певний навчальний матеріал, тобто частину змісту освіти або змісту соціального досвіду. При цьому він користується змістом як засобом взаємодії із студентами. Студент, сприйнявши сигнал від викладача, оперує цим змістом, взаємодіє з ним, тобто засвоює його.

І. П. Підласий визначає такі головні ланки взаємодії педагога і студентів у навчальному процесі:

Діяльність викладача:

- роз'яснення студентам цілей і завдань навчання;
- ознайомлення студентів з новими знаннями (явищами, подіями, предметами, законами);

- управління процесом усвідомлення та набуття знань і вмінь;
 - управління процесом пізнання наукових закономірностей і законів;
 - управління процесом переходу від теорії до практики;
 - організація евристичної та дослідницької діяльності;
 - перевірка, оцінка змін у навченості та розвитку студентів.
- Діяльність студентів:
- власна діяльність зі створення мотивації;
 - сприйняття нових знань, вмінь;
 - аналіз, синтез, порівняння, співставлення, систематизація;
 - пізнання закономірностей, законів, розуміння причинно-наслідкових зв'язків;
 - набуття вмінь і навичок, їх систематизація;
 - практична діяльність щодо самостійного розв'язання проблем, які виникають;
 - самоконтроль, самодіагностика досягнень.

З наведеного вище бачимо, що головною характеристикою діяльності викладача є його керівна роль в процесі навчання. Ця роль об'єктивно обгрунтована в соціальному та психолого-педагогічному аспектах:

1. Керівна роль викладача в цілому визначається соціальною функцією ЗВО. Викладач свідомо сприяє соціалізації студентів, виступає посередником між суспільством і молодим поколінням.

2. Керівна роль педагога обгрунтована закономірностями педагогічного процесу, такими як цілеспрямованість, планованість, організований розвиток цінних для суспільства якостей особистості.

3. Формування особистості здійснюється в процесі діяльності. В цьому полягає психологічне обгрунтування керівної ролі викладача: дидактичний процес слід будувати як процес *спільної діяльності*.

Тому завдання педагога – визначити, які саме дії з метою формування особистості слід відбирати, спираючись на навчальну програму. Від того, наскільки педагогічно грамотно буде інтерпретовано керівну, провідну роль викладача, значною мірою залежить результат процесу навчання. В педагогіці розрізняють три аспекти керівної ролі викладача:

- 1) керівництво *навчанням*;
- 2) керівництво *в* процесі навчання;
- 3) керівництво *через* навчання.

Керівництво навчанням включає в себе проектування навчання, його організацію та дидактичний аналіз.

Акт навчання являє собою замкнений цикл, початок якого характеризується деяким станом або рівнем підготовки студента до сприйняття діяльності викладача та навчального матеріалу, а кінець – новим станом цієї підготовки.

Навчання та його акт є деякою цілісністю, яка обмежена двома станами студентів або рівнями засвоєння ними змісту.

Процес навчання є динамічним; він знаходиться в постійному русі, змінюється, розвивається. Іншими словами, відбувається процес зміни станів студентів або рівнів їх підготовки. Тому педагог повинен постійно оцінювати рівень розвитку, якого досягли студенти, враховуючи ті проблеми, з якими вони можуть зустрітися надалі. Причому, зміни відбуваються незалежно від успіху навчання, від досягнення цілей педагогом. Навчання не буває нейтральним. Воно формує або позитивні якості, або негативні; іноді закріплює ті чи інші якості, сформовані раніше.

Під організаційно-педагогічною дією розуміємо методи викладання, методи учіння, навчальні ситуації, працездатність викладача, працездатність студента, контроль і перевірку результатів, тип і структуру навчального заняття, умови навчання тощо. Ось чому в практиці організації навчального процесу слід створювати належні умови для учіння, забезпечувати навчальний процес необхідними засобами, відбирати ефективні технології, використовувати прогресивні організаційні форми (Підласий, 1996, с. 256-257).

У структурі навчання О. Я. Савченко (Савченко, 2002, с. 152 - 156) виокремлює три взаємопов'язані компоненти: мотиваційний, змістовий, процесуальний. Мотиваційний має на меті здобути і закріпити в молодій людині стійке позитивне ставлення до навчальної діяльності, закріпити особистісно значущий сенс навчальних дій. Адже успіх розуміння в процесі учіння залежить від того, якими мотивами воно спонукається. «Основними спонукками є потреби людей, їх інтереси, їх допитливість, жаждоба знання. У мислительній діяльності дуже велику роль відіграють такі її мотиви, як потреба зрозуміти, допитливість, інтерес до науки, любов до знання, до книжки, усвідомлення необхідності ґрунтовно засвоїти знання з різних предметів, почуття відповідальності за їх засвоєння, потреба поділитися своїми знаннями з іншими людьми» (Костюк, 1989, с. 27 - 33). Мотиваційний компонент формує внутрішню потребу до пізнавальної активності.

Змістовий компонент включає дві підсистеми: уже засвоєні знання, вміння, навички, на яких ґрунтується вивчення нового, і

власне нові знання і способи дій, що є об'єктом засвоєння. Тому в навчанні відоме знання взаємодіє з невідомим, яке може засвоюватись по-різному.

Процесуальний компонент – способи діяльності (дії, операції, в першу чергу, - мислительні), з яких складаються способи виконання діяльності. За допомогою ряду розумових і практичних дій відбувається перехід від споглядання різних об'єктів до поняття про них. Мислительні дії – це дії з об'єктами, віддзеркаленими в образах, уявленнях і поняттях про них. Звернемось ще раз до праць Г. Костюка: «Перш ніж діяти з предметами (їх розбирати, складати, щось будувати з них і т. д.), ми робимо це подумки, не вступаючи в контакт з самими предметами і не вносячи ніяких реальних змін в їх будову, розміщення... Результати мислительних дій складаються у формі суджень, понять, умовиводів» (Костюк, 1989, с. 26).

Якщо структура навчальної діяльності спрощується, зводиться, наприклад, до запам'ятовування готових вербальних результатів, то цілі навчання не досягаються. Тут істотне значення має те, як на кожному етапі навчання здійснюється перехід від дій студентів, спрямованих на співробітництво з викладачем, до самостійного виконання завдань. Повідомлення студентам раціональних, зокрема, алгоритмізованих, способів дій, полегшує засвоєння нового матеріалу. Однак, засвоєння тоді найбільше впливає на розвиток, вказував Г. Костюк, коли студенти самі беруть активну участь у виробленні нових способів дій, знаходженні ознак нових понять, переходять від дій з готовими інструкціями до самостійного знаходження під керівництвом педагога розв'язків нових пізнавальних завдань. Розвиток мислення студентів сприяє розв'язуванню пізнавальних завдань, які поступово ускладнюються.

Знову підкреслимо, що процес навчання неможливий без взаємодії педагога і студентів. В той же час, якщо зводити процес навчання лише до спільної діяльності викладача й студентів, то викладач основну увагу буде звертати саме на діяльність, шукати шляхи і способи її удосконалення. Сучасна ж освіта повинна вчити мислити, розвивати студентів в усіх відношеннях. Ось чому викладач обов'язково повинен враховувати індивідуальні можливості студентів, слідкувати за тим, щоб кожен студент відчував в аудиторії психологічний комфорт, емоційне благополуччя. Слід підкреслити, що цілі навчання досягаються тоді, коли на кожному етапі навчання здійснюється перехід від дій студентів, спрямованих на співробітництво з педагогом, до самостійного виконання завдань.

Організація начального процесу – визначальна сфера діяльності педагога. Під *організацією навчального процесу* слід розуміти систему взаємовідносин і взаємодій викладача із студентами, студентів між собою, а також спосіб структурування навчального процесу (навчального матеріалу, навчаючої діяльності викладача, навчальної діяльності студента).

В процесі навчання можна визначити два «підпроцеси» - викладання та учіння, які пов'язані з діяльністю, вчинками головних дійових осіб – викладача і студента. В сучасній педагогіці це співвідношення розглядається таким чином:

Процес викладання

1. Дидактичне проектування навчання студентів:

- конкретизація мети, завдань навчання;
- конкретизація змісту навчання;
- планування методів, засобів, форм навчання.

2. Організація дидактичного процесу, під час якого відбувається засвоєння студентами змісту освіти:

- формування позитивного ставлення до навчання;
- організація сприйняття;
- організація усвідомлення;
- організація закріплення;
- організація застосування знань.

3. Контроль і оцінка результатів навчання, корекція.

Процес учіння

1. Усвідомлення студентами навчальної мети, завдань, формування внутрішнього настрою на успішне навчання.

2. Сприйняття навчального матеріалу (розгляд, прослуховування, читання, спостереження тощо. Результат – уявлення).

3. Усвідомлення (в результаті – утворення понять, узагальнених уявлень).

4. Закріплення знань.

5. Застосування знань, формування умінь.

6. Самоконтроль.

Суб'єктивна діяльність викладача і студентів спирається на об'єктивні закономірності та принципи, впливає з них. Цей багатогранний зв'язок об'єктивного та суб'єктивного і слід покладати в основу моделі якісного навчального заняття.

Вимоги до організації навчання, що впливають з психологічних принципів.

Принцип розвитку

Принцип розвитку організації та проведення навчального процесу є основним; він визначається метою діяльності ЗВО і відповідає меті організації педагогічного процесу.

Вимоги до організації навчального процесу, що впливають з принципу розвитку:

1. Врахування типологічних й індивідуальних особливостей студентів.

2. Організація навчального процесу таким чином, щоб студенти відчували необхідність в подоланні посильних труднощів, щоб у них виникала потреба в оволодінні новими знаннями і вміннями.

3. Проведення навчання в зоні найближчого розвитку.

4. Сприяння виявленню, прояву і реалізації індивідуальності кожного студента.

5. Спрямування процесу навчання на формування соціальної зрілості студента.

Принцип самодіяльності

Принцип самодіяльності визначає мотиваційну сторону навчального процесу, а тому відповідає головному мотиву його організації, оскільки виховний ефект навчального процесу залежить від того, чим він є для студентів, заради чого вчиться студент. Даний принцип полягає в тому, що навчальний процес має бути організований таким чином, щоб студенти відчували себе суб'єктами навчання, вільними у творчому досягненні прийнятих ними цілей навчання й виховання.

Вимоги до організації навчання, що впливають з принципу самодіяльності:

1. Безпосередня участь в цілепокладанні своєї найближчої діяльності.

2. Задоволення головних потреб людини на різних етапах її онтогенезу.

3. Формування пізнавальних мотивів діяльності як домінуючих.

4. Організація оволодіння діями і способами пізнання оточуючого світу.

5. Формування мотивів самовдосконалення.

Принцип самоорганізації

Принцип самоорганізації визначає діяльнісну сторону процесу навчання і відповідає способу його організації. Цей принцип полягає в тому, що студент без систематичного зовнішнього контролю, без допомоги і стимуляції з боку викладача здійснює свою діяльність –

діяльність учіння. Тобто, це є усвідомлена, раціональна самоорганізація. Головне завдання викладача при цьому – допомагати вчитися самим студентам, навчати їх вмінням здобувати інформацію, формувати у студентів навички раціонального учіння.

Вимоги до організації процесу навчання, що впливають з принципу самоорганізації:

1. Формування позиції педагога як координатора дій студентів та консультанта.

2. Використання різних форм роботи студентів – індивідуальної, групової та колективної – для організації самостійної роботи студентів.

3. Відбір критеріїв оцінки результатів діяльності студентів та способів інформування студентів про результати їх діяльності.

Принцип колективізму

Принцип колективізму є головним принципом організації навчального процесу. Діяльність студентів є колективною, якщо: мета діяльності усвідомлюється як єдина, що вимагає спільних зусиль; організація діяльності передбачає перерозподіл праці; в процесі діяльності встановлюються стосунки взаємозалежності і взаємовідповідальності.

Вимоги до організації процесу навчання, що впливають з принципу колективізму:

1. Надання кожному студенту права на постановку цілей навчальної роботи.

2. Залучення студентів до обговорення цілей діяльності, якщо вони задаються ззовні.

3. Залучення студентів до контролю, оцінки й обліку діяльності, що виконується спільно, і результатів роботи кожного учасника цієї діяльності.

4. Спрямованість роботи кожного студента не на викладача, а на інших студентів.

5. Викладач має виступати як організатор і керівник навчальної діяльності студентів, як член колективу, який виконує специфічні функції (постановка загальних цілей навчання, забезпечення інформацією тощо) і має особливі права (право на остаточне рішення, остаточну оцінку).

Принцип ролівої участі

Принцип ролівої участі є одним із принципів забезпечення навчального процесу і означає наділення студентів на певний строк

певними ролями в навчальному процесі (короткочасними або довгостроковими).

Вимоги до організації процесу навчання, що впливають з принципу ролівої участі:

1. Рівномірний розподіл ролей.
2. Забезпечення емоційного забарвлення від виконання певної ролі.
3. Відкрите обговорення розподілу ролей в групі та періодичний звіт студентів за виконання ними своїх ролей.

Принцип відповідальності

Принцип відповідальності є зв'язуючою ланкою в системі принципів організації навчального процесу. Його суть полягає в тому, що навчальний процес має сприяти вихованню у студентів почуття відповідальності за свою діяльність і за справи всього студентського колективу. Отже, навчальний процес повинен будуватися на відповідальному ставленні студентів до здійснення цілей і завдань цього процесу.

Вимоги до організації процесу навчання, що впливають з принципу відповідальності:

1. Студент, виконуючи ту чи іншу роботу, повинен відповідати не педагогу, а своїм товаришам по колективу.
2. Викладач має навчати студентів методам контролю і оцінки, формувати у них правильні способи та норми контролю й оцінки.
3. Викладач має дати студентам чіткі критерії оцінювання досягнутих результатів.
4. Облік роботи має вестися самими студентами.
5. Здійснення студентом самоконтролю та самооцінки діяльності.
6. Поєднання вимогливості до студентів з проявом поваги до них.
7. Виховання свідомої дисципліни на заняттях та у ЗВО в цілому.
8. Виховання традицій в проведенні навчального процесу.

Принцип психологічного забезпечення

Психологічне забезпечення навчального процесу є необхідною умовою його організації для досягнення ефективності навчальної діяльності.

Даний принцип означає, що навчальний процес має бути таким чином організований і так проводитись, щоб забезпечити мотивацію учіння та позитивне ставлення до нього у кожного студента. Робота з

буденною свідомістю людини, її особистісними аспектами неможлива без опори на метод рефлексії. Студент повинен мати право вільно, без страху помилитися, виявити своє «неявне» знання, яке він має з теми. Але й викладач повинен сам демонструвати зразки рефлексії з приводу організації власного мислення: транслювати не лише готові зразки правильних рішень, суджень, висновків, а й показувати, як він цього досягає. Саме не *що* має бути предметом аналізу, оцінки, а як потрібно аналізувати, оцінювати.

Вимоги до організації процесу навчання, що впливають з принципу психологічного забезпечення:

1. Формування в кожного студента відповідної мотиваційної сфери.

2. Емоційне насичення навчальної діяльності.

В основі навчання всіх навчальних предметів лежать дидактичні принципи, які певною мірою визначають їх зміст, форми організації, методи навчання. Схарактеризуємо окремі принципи навчання.

Принцип виховного навчання

Принцип виховного навчання впливає з мета виховання особистості в суспільстві, із закономірностей навчання. Виховне навчання – це таке навчання, в процесі якого організовується цілеспрямоване формування запланованих педагогом відношень тих, хто навчається з різноманітними явищами навколишнього життя, з якими студент стикається в процесі навчання. Погляди і переконання, схильності й інтереси, які формуються в процесі навчання, залежать від того, яких знань набувають студенти, як вони їх набувають, наскільки знання і способи їх засвоєння відповідають потребам студентів, хто керує процесом навчання.

Вимоги до організації процесу навчання, що впливають з принципу виховного навчання:

1. Виховання певного ставлення студентів до предмету через зміст навчального матеріалу.

2. Відбір такої структури навчального заняття, форми діяльності та методів навчання, які б сприяли формуванню самостійності студентів, вихованню культури праці, вироблення певного стилю діяльності.

3. Формування особистості студента через особистість педагога: його кругозір, гуманне ставлення до студентів, наукова захопленість, прояв педагогічної культури тощо.

Принцип науковості

Сутність принципу науковості полягає в тому, що засвоювані знання мають викладатися в інтерпретації сучасної науки, не вступаючи в суперечності з її даними. Разом з тим студенти мають залучатися до методів сучасної науки.

Вимоги до організації процесу навчання, що впливають з принципу науковості освіти:

1. Ретельний відбір найсуттєвішого змісту науки з врахуванням принципів і закономірностей дидактики та логіки навчального процесу.

2. Розгляд нового явища чи об'єкта з різних сторін, встановлення різноманітних зв'язків даного явища (об'єкта) з іншими.

3. Використання наукових термінів, тобто втілення уявлень і понять у точні словесні визначення.

4. Ознайомлення студентів з історією розвитку відповідної науки.

5. Ознайомлення студентів з новинами у відповідній науці.

6. Використання методів наукового пізнання, методів проблемного навчання.

Принцип доступності навчання

Принцип доступності вимагає будувати навчальний процес відповідно до вікових та індивідуальних особливостей студентів, рівня їх підготовленості до навчання. Порушення цього принципу неминуче призводить до механічного сприймання знань, до зниження інтересу до навчання, породжує негативне ставлення до викладача.

Вимоги до організації процесу навчання, що впливають з принципу доступності:

1. Планомірна організація та проектування навчального процесу.

2. Послідовність у вивченні окремих тем, в формуванні знань та умінь студентів.

3. Розкриття зв'язку знань із практичною діяльністю, організація самостійної роботи студентів.

4. Ускладнення методів навчання у відповідності до змісту матеріалу, що вивчається.

5. Організація підсумкового повторення за великими розділами навчального матеріалу та предмета в цілому.

6. Постійна та планомірна перевірка викладачем знань, умінь, навичок студентів, взаємо- та самоперевірка.

Принцип свідомого засвоєння знань

Цей принцип часто зводять до розуміння студентами того, чого і навіщо треба вчитися. Насправді ж розуміння цього є лише передумовою свідомого учіння, тобто позитивного, серйозного, відповідального ставлення студентів до навчання, розуміння життєвого значення знань для себе особисто, для суспільства в цілому.

Вимоги до організації процесу навчання, що впливають з принципу свідомого засвоєння знань:

1. Глибока теоретична і практична підготовка викладача.
2. Формування навичок самостійної роботи студентів.
3. Демонстрація зв'язку теоретичного матеріалу з практикою.
4. Забезпечення відповідної наочності (обладнання аудиторій, лабораторій).
5. Пояснення мети діяльності студентів перед виконанням роботи.

Принцип оптимізації навчання

Цей принцип означає, що педагог із ряду можливих варіантів навчального процесу усвідомлено відбирає такий, який за даних умов забезпечить максимально можливу ефективність рішення завдань навчання, виховання і розвитку студентів при раціональних витратах часу, зусиль викладача і студентів.

Вимоги до організації процесу навчання, що впливають з принципу оптимізації:

1. Комплексне планування й конкретизація завдань навчання, виховання і розвитку студентів.
 2. Конкретизація змісту навчання.
 3. Відбір виду навчання, форм його організації, раціональних методів, форм, засобів навчання, темпу роботи.
 4. Створення сприятливих навчально-матеріальних, гігієнічних, морально-психологічних, естетичних умов для навчання.
 5. Освоєння наукової організації праці викладача і студента.
- Саме на цих принципах ґрунтується діалогічне навчання.

Контрольні запитання та завдання

1. Охарактеризуйте поняття «педагогічний процес».
2. Розкрийте сутність педагогічного процесу як цілісної системи.
3. Назвіть основні завдання педагогічного процесу у закладі вищої освіти.
4. Які основні компоненти педагогічного процесу? Охарактеризуйте їх.

5. Розкрийте сутність поняття «педагогічна взаємодія».
6. Які основні закономірності педагогічного процесу?
7. Опишіть основні принципи педагогічного процесу.
8. Назвіть шляхи демократизації та гуманізації педагогічного процесу.
9. Визначте головні ознаки процесу навчання.
10. Вкажіть головні ланки взаємодії викладача й студентів у навчальному процесі.
11. Розкрийте структуру процесу навчання.

1.2. Порівняльна дидактична методика вищої школи: дефініція, аксіологічні аспекти

Перші кроки до порівняння методик навчального процесу були зроблені у XIX ст., коли Антуан Жюльєн Паризький опублікував свою працю «Очерк и предварительные замечания к исследованию по сравнительной педагогике». У ній автор закликає до поширення взаємного обміну міжнародним досвідом навчання.

Ідею міжнародного освітянського досвіду активно підтримали педагоги-науковці: Йоган Генріх Песталоцці, К. Д. Ушинський та інші. У кінці XIX століття проходять міжнародні педагогічні виставки: у Лондоні (1851), у Вашингтоні (1866), у Парижі (1879). В Росії виходять журнали: «Начальная школа», «Учитель», «Педагогический сборник» та інші, де аналізуючи праці європейських вчених, практику навчальної роботи вітчизняних педагогів, відбувався пошук ефективної освітянської методики.

Значних успіхів у порівнянні дидактичних методик, всього навчально-виховного процесу різних країн, держав, континентів досягла педагогічна наука у середині XX століття. На цей час припадає **визначення порівняльної дидактики** як науки, що аналізує теоретичні та практичні досягнення навчання у зарубіжних країнах, висвітлення і впровадження інноваційних технологій викладання і учіння, організації освітянської діяльності різноманітних навчальних закладів.

Інтенсифікація процесу порівняння у дидактичній системі США, держав Західної Європи припадає на 60-ті роки XX століття. Залишковий принцип у розвитку педагогічної науки на даний період в СРСР виявився не тільки у фінансуванні, але і в розподілі фондів: обладнання, матеріалів, приладів, комп'ютерів тощо. І як результат, тодішня держава не тільки втратила лідерство в освіті, але за багатьма

показниками скотилась далеко вниз. Особливо у розвитку інструментальних досліджень, без чого неможливі досягнення у розвитку педагогічної науки. Великим недоліком методологічного характеру у педагогічних дослідженнях була слабка робота над понятійним апаратом, над обґрунтуванням висунутих гіпотез та, виходячи з них, теоретичних наслідків. Часто відбувалася безпідставна канонізація тієї чи іншої гіпотези, що призводило до догматизму і застою.

У той же час, у європейських країнах, США, Японії розпочалась великомасштабна діяльність з реформування школи, підготовки випускників для навчання в закладах вищої освіти. В основі освітянської реформи були: модернізація змісту освіти та еклектичність, тобто диференціація та індивідуалізація навчання; обмеження класно-урочної системи першими шістьма класами, а далі – навчання за вибором учня та батьків; відмова від державного стандарту середньої освіти тощо.

У змісті шкільної освіти визначались два компоненти: базовий (державний) та шкільний (місцевий). Була посилена увага до якості навчання. Дана проблема була розглянута наприкінці 80-х на нараді губернаторів з президентом США. У розвинутих країнах робиться висновок про необхідність універсальної середньої освіти як бази диференціації і систематизації. У Великобританії в 1981 році Парламентом був прийнятий закон про реформу, названий ім'ям автора «білл Бейкера» (Галузинський, 1995, с.33). У ньому було визначено два компоненти шкільної освіти. Базовий компонент включав вивчення обов'язкових предметів: англійської мови і математики, інформатики та фізкультури. У 80-ті роки, за рішенням Парламенту, англійська школа перейшла на обов'язкові державні програми з основних загальноосвітніх предметів. Це було пов'язано з тим мінімальним бюджетом часу і рівнем складності тестових завдань, з якими повинні впоратися учні відповідного віку. У той же час залишався резерв для диференціації: 20% вільного бюджету часу; вільний для маневру навчальний план; вільний вибір підручників; диференційоване або вільне інтегроване викладання «маленьких» предметів.

Значні зміни у другій половині ХХ століття відбуваються у вищій освіті. В СРСР високі темпи розвитку вищої освіти 50-х – 60-х років змінились значним подальшим відставанням. Дані ЮНЕСКО початку 90-х років свідчать, що охопленням молоді вищою освітою Україна посідала 50-е місце у світі (Корсак, 1997, с.20). Вони

відставали не тільки від розвинутих країн, а й від таких держав, як Південна Корея, Венесуела, Філіппіни, Панама.

Інший процес проходив у вищій освіті США, країн Західної Європи. Для США друга половина XX ст., характеризувалася досить високими темпами перебудови вищої освіти. На 80-ті роки у США діяло 256 університетів і коледжів університетського типу, а також 2700 різних, так званих, після середніх навчальних закладів. У закладах вищої освіти навчалось понад 11 млн. студентів (Алексюк, 1998, с.318). Відомими закладами вищої освіти, яким надається найбільше федеральних субсидій, є Каліфорнійський, Колумбійський, Вісконсінський, Гарвардський, Мінесотський, Мічиганський, Стенфордський університети, а також Массачусетський, Каліфорнійський, Іллінойський технологічні інститути.

У вузах США здійснюється багатоступенева освіта. Диплом і ступінь молодшого спеціаліста, а також право вступу на другий чи третій курс чотирирічного коледжу або університету отримують випускники дворічного коледжу або технологічного інституту. Ступінь бакалавра наук чи мистецтв (академічні ступені), бакалавра за спеціальністю педагогіки, архітектури, техніки, сільського господарства здобувають студенти, які навчаються в університетах або чотирирічних коледжах. В них також здійснюється підготовка спеціалістів а післядипломному рівні в аспірантських школах – до ступеня магістра, а також доктора філософії у певній галузі науки, техніки, мистецтва або доктора наук після дво-, трирічного навчання.

Заслугує на увагу система контролю держави і суспільства за якістю підготовки спеціалістів. У США упродовж всього XX століття впроваджувалась, міцніла система акредитації вузів на двох рівнях: регіональному і професійному. Регіональні (територіальні) неурядові асоціації, товариства, недержавні організації, що відповідають за розробку, вдосконалення і проведення добровільної акредитації випускників середніх шкіл, розробляють конкретні завдання для вузів їхніх районів. Процедура акредитації (організація, методика) передбачає відповідні критерії, які оприлюднюються, і на їх основі вузи можуть отримати грошові субсидії різноманітних фондів.

Професійний рівень акредитації здійснюється різноманітними товариствами, зокрема, інженерними, медичними, педагогічними, і вони об'єднують такі ж коледжі у вигляді Рад того чи іншого коледжу або асоціацій. Вищим недержавним органом вузівської акредитації є Національна рада. Її вимоги до підготовки спеціалістів публікуються у численних вузівських довідниках, що надає можливість абітурієнтам

отримати довідку про той чи інший вищий навчальний заклад. Весь процес акредитації замінює у США систему державного контролю і є основним засобом вузівського самоуправління. Акредитація вирішує питання: підвищення якості організації та методики вузівського навчання; рівня підготовки спеціалістів; цілеспрямованого забезпечення фінансовими ресурсами; комплектування науково-викладацького складу; перевірки навчальних закладів без зайвої бюрократизації; залучення до цієї роботи кваліфікованих спеціалістів на громадських засадах.

Вищі навчальні заклади Західної Європи мають деяку специфіку у порівнянні з США. Так, у Великобританії університети і сьогодні мають право на елітарність. Бінарна вузівська система з університетським і неуніверситетським рівнем освіти визнана офіційно у 1964 році. Всі університети Англії, у порівнянні з США, мають державний статус. Приватним є тільки один невеликий Букінгемський, у якому навчається 600 студентів. Найбільш престижними і найстарішими із 76 університетів Великобританії є: Кембриджський, Оксфордський, Единбургський, Манчестерський, Бірмінгемський.

Щоб набути статус університету в Англії, необхідно мати не менше чотирьох тисяч студентів. З них понад три тисячі, повинні навчатись на денному відділенні з університетським рівнем підготовки спеціалістів. Технічні інститути, коледжі тільки з 1956 року мають право видавати випускникам дипломи бакалавра. Для навчання до рівня спеціаліст, магістр необхідно мати диплом бакалавра з відзнакою.

У Франції зразковим і найстарішим вищим навчальним закладом є Паризький університет, заснований у 1200 р. Всього у 78 університетах, 453 інших закладах вищої освіти навчається більше 50% молоді Франції. У країні створена програма, орієнтована на впровадження для молоді загальної вищої освіти.

Вступ до більшості університетів зводиться до простого запису на навчання, з урахуванням символічної суми на витрати канцелярії. На конкурсній основі вступають до неуніверситетських закладів освіти: Вищі (чи Великі) Школи, Університетський технологічний інститут, Секція вищих техніків, спеціалізована (вища) профшкола. Самий жорсткий конкурс витримують абітурієнти Вищих Шкіл. Освіта в них надається дуже високого гатунку. Для вступу до них необхідно пройти дворічне навчання на підготовчих курсах. Випускникам гарантується працевлаштування. Вищі школи –

найпрестижніші в суспільстві Франції заклади вищої освіти (Корсак, 1997, с.122-130).

Вища освіта у Німеччині здійснюється: в університетах (класичних, технічних і загальноосвітніх); вищих фахових школах, вищих школах (коледжах) мистецтв і музики, а також у спеціалізованих навчальних закладах університетського рівня – вищих школах для підготовки вчителів, теологів, лікарів тощо. Вступ до закладу вищої освіти вимагає закінчення гімназії або прирівняної до неї США з тривалістю навчання, в основному, 13 років.

Таким чином, по-перше, вища освіта в розглянутих, інших державах Європи, США і Японії, де зміст і організаційна технологія навчання співпадає з американською, має специфічні особливості (Корсак, 1997, с. 98-145). Але у той же час вона має і основні загальні характеристики: наявність приватних і державних закладів вищої освіти з високою оплатою за навчання; висока престижність елітарних вузів: відсутність національної Академії; структуру університету, як правило, складають не факультети, а коледжі і школи, які працюють не в межах одного міста; наявність університетських кампусів, які забезпечують студентів всім необхідним для побуту тощо.

По-друге, внаслідок урізноманітнення та ускладнення функцій освітянських закладів вищої освіти, у наш час «ідеальна» модель закладу вищої освіти неможлива. Вища школа у Франції, британський Відкритий університет, університет Гумбольдта у Німеччині, «чиказька гуманітарна» модель США уже сьогодні копіюють, утворюючи нові вищі освітянські системи. Серед них: «підприємницькі» університети, нові середні і напіввищі заклади, які виходять на університетський рівень навчання, нові недержавні вузи України. Вони несуть у собі чимало рис вищої освіти майбутнього. У їх стінах здійснюється постійний пошук інноваційних методик навчально-виховного процесу.

Організаційно-методична технологія освіти і навчання у сучасному світі розширюється і ускладнюється. Хоч пріоритетні напрями й проблеми її розвитку визначаються багатьма причинами, змінюються і трансформуються як в одній окремій країні, так і на всій планеті, для розвинених країн в останні десятиріччя найбільш характерні дидактичні концепції і теорії: інструменталізму, «повного акту мислення» Д. Дьюї, Г. Кершенштейнера та ін.; «Я – концепція» К. Роджерса, Д. Келлі та ін.; теорія самоактуалізації А. Маслоу; когнітивна теорія Ж. Піаже тощо. Всі вони з погляду оцінювання, порівняння й визнання у дидактичній науці, є дуже суперечливими. У

той же час, вони знаходять практичне застосування у закладах вищої освіти країн Європи, США, Японії та інших.

Дидактика американського філософа, психолога і педагога **Джона Дьюї** (1859-1925) знайшла своє втілення з багатьох аспектів у престижних університетах США: Вашингтонському, Іллінойському, Прістонському та ін. (Галузинський, 1995, с. 35). В її основі орієнтація суб'єктів і об'єктів навчального процесу у закладі вищої освіти на конкретні засади викладання, на індивідуалізацію життя студентів. Навчання слід сконцентрувати на практику повсякденної життєдіяльності. Студент повинен займатися тими видами діяльності, які необхідні сьогодні державі, суспільству. Усі логічні зв'язки ідей, концепцій, теорій є «інструментами» пізнання. Звідси теорія інструменталізму у педагогіці. У ній набуває обґрунтування положення, що цілеспрямоване використання засобів («інструментів») для досягнення мети дає найбільш вагомий результати. Засіб «істинний», якщо він приводить до бажаного результату, до успіху, до виконання задуманого. А це концептуально призводило до формування таких рис американського менталітету, як практицизм, діловитість, прагнення до життєвого успіху, до корисного ефекту будь-якої, не тільки навчальної діяльності.

Джон Дьюї підкреслював, що людина починає мислити тільки тоді, коли вона зустрічається з труднощами. Пізніше «труднощі» були визначені як «проблеми». Подолання труднощів для людини має велике значення і включає ряд етапів «повного акту мислення»:

- відчуття особистістю того чи іншого виду труднощів;
- обґрунтування змісту виявлених труднощів;
- формування плану (гіпотези) їх вирішення;
- логічна перевірка збудованого плану діяльності, формулювання висновків;
- перевірка гіпотези (плану дій) за допомогою самоконтролю, експерименту, спостереження тощо.

Автор концепції «**Повного акту мислення**» вважав, що правильно побудоване навчання повинне бути проблемним. У той же час, Д. Дьюї і його послідовники більше спирались на спонтанні інтереси і ситуативну активність студентів без будь-яких програм і на вплив індивідуальної життєдіяльності на «повний акт мислення». Це втілюється у побуті студентів: проживання у залежності від фінансових можливостей; індивідуальний процес харчування; громадсько-корисна праця; спорт; участь у різноманітних громадських організаціях, асоціаціях за фахом.

Центральне місце в «Я – концепції» К. Роджерса – відображення характеристики, які людина сприймає як частину самої себе, образи і соціальні ролі, які суб'єкт грає у своєму житті, а також ідеальні проекти самовдосконалення. Вона активно творить себе саму, володіє свободою вибору та стилем власного життя. А значить, що до особистості студента у процесі навчання необхідно підходити з урахуванням його внутрішнього досвіду. Організаційна технологія навчання повинна будуватися таким чином, щоб при її здійсненні враховувались: власна точка зору особистості на світ; відрефлексовані особистісні переживання; конструктивність творчих ініціатив.

Заснований на засадах гуманістичної педагогіки і психології, метод Роджерса має за мету вдосконалення навичок рольової поведінки, окремих якостей характеру і спрямований на особисте зростання, досягнення духовної зрілості студента шляхом його самосвідомості, самооцінки. Даний метод, як і вся концепція, спирається на абсолютну довіру до особистості студента. Викладач не нав'язує студенту готові рецепти вирішення навчальних завдань, не повчає, як вести різних ситуаціях, а допомагає йому подивитись на самого себе, повірити у свої сили. Ключовим поняттям методу виступає інтенціональність, що характеризує якість будь-якого акту свідомості, співвіднесеність мети, задуму з об'єктом дії, у тому числі, спрямованість акту сприйняття навчального матеріалу. У кожному інтелектуальному акті К. Роджерс і його послідовники визначають такі аспекти: внутрішньо властивий свідомості інтенціональний об'єкт; спосіб фіксації цього об'єкта (сприймання, фантазування, уявлення, спогади, передбачення тощо); дослідження самого суб'єкта, «Я», його рефлексії, як форми теоретичної діяльності суспільно-розвиненої людини, спрямованої на усвідомлення своїх власних психічних актів та станів.

Рефлексія, за Роджерсом, виявляється і функціонує як спрямованість на пізнання самого себе, як «мислення про мислення», як усвідомлення власних дій та їх законів. Таке дослідження своєї сутності стає можливим завдяки виходу суб'єкта на зовнішню позицію себе і власної діяльності, тобто завдяки об'єктивізації інтроспективних процесів, при яких усвідомлення внутрішніх механізмів суб'єктивної діяльності розглядається особистістю як самостійний об'єкт. Оскільки у самопізнання як свідомості окремого індивіда органічно злиті усвідомлення свого «Я», умов, за яких це «Я» діє, потреби, що особистість намагається реалізувати, оцінка власних можливостей, ціннісних орієнтацій, які спонукають «Я» до активних

пізнавальних дій, то вирізняють кілька актів рефлексії: самосприйняття, самоспостереження, самоаналіз, самоусвідомлення. Ці процеси за своїм змістом і спрямованістю є психологічними передумовами самовдосконалення людини. А це, в свою чергу, підвищує продуктивність її мислення, розширює уявлення про своє власне «Я». Воно показує, що результатом дослідження самого себе стає переосмислення особистістю своїх відносин з навколишнім середовищем, інтеріоризація зовнішніх обставин та їх подальша екстеріоризація у змінах власного «Я», способах навчальних дій.

Таким чином, К. Роджерс, Дж. Келлі, інші науковці вказують, що сама сутність людини, яка від природи здатна до самовдосконалення, постійно рухає її до особистісного зростання, творчості та самодостатності. Вона активно творить саму себе, володіє свободою вибору та стилем власного життя. Звідси можна визначити, що ефективність навчальних дій викладача повністю залежить від міри урахування цих психолого-педагогічних аспектів.

Ідея прагматизму у навчанні, самовдосконалення особистості обґрунтовані в **теорії самоактуалізації А. Маслоу (1908-1970)**. Основою нормального розвитку особистості, визначає автор теорії, виступає зростання потреб від примітивних фізіологічних до вищих, в яких виражені ідеали істини, добра і краси. Найважливішою силою впливу на становлення людини, ефективність її у навчально-пізнавальній діяльності є творчість. Ця якість, на думку автора, закладена в кожній особистості і саме вона допомагає людині якомога повніше розкрити свій потенціал, таланти і здібності.

Якщо природний потяг людини до творчості не буде реального виходу, тоді виникає потяг до руйнації, формується деструктивний тип особистості. Навчання і виховання повинно формувати у студента адекватне уявлення про себе, про своє оточення, про своє життєве призначення. В іншому випадку виникає загроза раціонального мислення. Якщо студент не має найменшого світоуявлення, він створює ілюзорну картину і тримається її з такою ж упертістю, як релігійні люди вірять у свої догми.

А. Маслоу визначає, що креативність і поняття здорової людської особистості, що самоактуалізується (актуалізація – відтворення у пам'яті суб'єкта знань, уявлень, життєвого досвіду) настільки близькі, що видаються ідентичними. Освіта, що здобувається особистістю, має виключне значення не стільки для підготовки професіоналів, скільки для загального її розвитку. Творча активність у процесі навчання знаходить своє виявлення у різних

аспектах культури індивіда – людини творчої, варіативно мислячої, яка має постійні сумніви, з розвиненим відчуттям нового, прагненням до його створення. З цією якістю пов'язані: здатність до персоналізації, становлення авторитетності, ініціативності, оригінальності, асоціативності, уявлення (Левченко, 1995, с. 130).

Сутність людської особистості складають усвідомлені потяги і мотиви, а не несвідомі інстинкти, відзначає вчений. Але прагнення до самоактуалізації, до реалізації своїх здібностей наштовхується на перепони, на нерозуміння оточуючих і особисту слабкість. Суспільство не може не ставити перепон на шляху людини до самоактуалізації, адже будь-яке суспільство прагне робити людину своїм шаблонним представником, відчужує особистість від її сутності, робить її комфортною. У той же час відчуження особистості ставить її в опозицію до оточення, а звідси – позбавляє можливості самоактуалізуватися. І А. Маслоу робить висновок, що людині необхідно зберігати рівновагу між цими двома силами, які утримують його і в той же час розвивають.

Таким чином, у своїй теорії А. Маслоу звернув увагу на відхилення, труднощі і негативні сторони особистості. Він провів дослідження досягнень особистого досвіду, розкрив шляхи для саморозвитку і самовдосконалення будь-якої людини.

Когнітивна теорія Ж. Піаже (1896-1980) розглядає проблеми розвитку психології мислення особистості, взаємозв'язку психології і логіки у навчальному процесі. Вчений обґрунтував ідею про те, що основою психологічного розвитку особистості є розвиток її інтелекту. Він дійшов висновку, що етапи розвитку особистості – це етапи розвитку її інтелекту, через які поступово вона проходить у формуванні все більшої адекватної схеми ситуації. Основою такої схеми якраз і є логічне мислення.

У роботах «Мова і мислення дитини», «Експериментальна психологія» та інших Піаже відзначає, що у процесі розвитку особистості відбувається адаптація організму до навколишнього середовища. Інтелект тому і є стержнем розвитку особистості, що саме розуміння, утворення правильної схеми навколишньої дійсності забезпечує адаптацію у даному середовищі. При цьому адаптація є не пасивним процесом, а активною взаємодією особистості з середовищем, у тому числі й навчальним. Названа активність – необхідна умова розвитку, тому що схема не дається при народженні, нема її і в навколишньому середовищі. Схема виробляється тільки у процесі активної взаємодії з середовищем.

Значним внеском у розвиток психології, педагогіки були дослідження Піаже егоцентризму (невміння стати на іншу точку зору), операційних сторін мислення. Він робить висновок, що перші мисленні операції – зовнішні, сенсомоторні – згодом переходять у внутрішній план, перетворюючись у логічні, власне мисленні. І далі Піаже обґрунтовує головну властивість цих операцій – їх обернення.

Таким чином, Піаже визначає форму періодизації інтелекту особистості, яка включає: стан сенсомоторного інтелекту, етап конкретних операцій і етап формальних операцій. Він першим зрозумів, провів дослідження, обґрунтував якісне своєрідне мислення дитини, яке відрізняється від мислення дорослого. Розроблена ним методика дослідження рівня розвитку інтелекту стала діагностичною. Визначені ним закономірності мисленнєвої діяльності не заперечуються і сьогодні, не зважаючи на чисельні нові факти процесу розвитку мислення.

Підсумовуючи все сказане, можна констатувати, що дидактична технологія навчання у вищій школі розвинутих країн Заходу є досить складним «набором» навчальних закладів, концепцій і теоретичних обґрунтувань організації, методики викладання і учіння. У цьому процесі визначаються глобальні тенденції: прагнення до демократичної системи освіти; забезпечення прав на освіту всім бажаючим; значний вплив соціально-економічних факторів на здобуття освіти; збільшення спектру організаційно-методичних технологій, спрямованих на задоволення інтересів, здібностей студентів; розширення ринку освітніх послуг; освіта стає пріоритетним об'єктом фінансування; постійне оновлення і корекція вузівських освітніх програм; підвищення інтересу до обдарованих студентів, розвитку їх здібностей у процесі навчання тощо.

Контрольні запитання та завдання

1. Визначте значення порівняльної дидактики у системі загальної дидактики як науки.
2. Обґрунтуйте основні особливості системи вищої освіти у країнах Західної Європи, США і Японії.
3. Організаційна технологія вищої освіти у США.
4. Система вищої освіти у Великобританії.
5. Порівняйте вищі освіти Франції і Німеччини.
6. Визначте основний зміст «Я – концепції» К. Роджерса.
7. Розкрийте основні ідеї концепції «повного акту мислення»

Д. Дьюї.

8. Обґрунтуйте основні аспекти теорії самоактуалізації А. Маслоу.

1.3. Категоріально-понятійний апарат дидактики

Як і кожна наука, дидактика, має свої категорії – окремі поняття, які визначають внутрішнє, суттєве відношення між дидактичними явищами. За допомогою категорії дидактика здійснює пізнання процесу навчання у ЗВО. Вони утворюють науковий апарат (систему знань) дидактичної науки, в якій відображаються істотні сторони предметів, процесів і явищ навчання.

Дидактичні категорії виступають і як форми мислення навчального процесу. Будь-яка доросла людина, незалежно від того, вивчала вона дидактику чи ні, у процесі мислення над проблемами взаємодії з дітьми використовує ці категорії. У першому випадку вона буде використовувати їх свідомо, у другому – стихійно.

Категорії виникають і розвиваються разом із самою дидактикою. Процес становлення дидактики як науки, її зрілість визначаються досконалістю, наповненістю і особливістю взаємозв'язку категорій. Останній формує і зумовлює їх зміст. Розвиток категорій – розвиток зв'язку між ними. В основі цього зв'язку знаходяться історичний спосіб розгляду та методи мислення, які визначають місце і роль категорій у системі дидактичних знань. Значною проблемою була проблема систематизації, критерії. На основі аналізу досліджень дидактичних категорій науковцями – Бабанським Ю. К., Євтухом М. Б., Підласим І. П. та іншими – можна визначити основні категорії дидактики вищої школи. Це – вища, у даному випадку, культурологічна освіта, викладання, учіння, кваліфікаційна карта, рівні опанування дидактикою вищої школи, процес навчання і його структурні елементи (мета, завдання, форми, методи, засоби, контроль-оцінюючі результати).

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*.

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 змісту, 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; яким 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». **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 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.

Академічна успішність студента визначають за ступенем збігу реальних і запланованих результатів навчальної діяльності. Академічну успішність фіксують відповідно 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 (Мойсеюк, 2001, с. 57).

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 закладів вищої освіти 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;

- 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.

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

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

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

Викладання як дидактична категорія відображає специфічну галузь інтелектуальної діяльності викладача по забезпеченню активної і свідомої навчально-пізнавальної діяльності студентів. Викладацька діяльність включає такі напрями, як: планування; організація навчальної роботи; організація діяльності; стимулювання активності студентів; здійснення поточного контролю за навчальним процесом, його регулювання, корегування.

Планування передбачає діяльність викладача по підготовці календарно-тематичних та лекційно-практичних планів. Вони складаються викладачем на основі стандартних навчальних планів і програм. В умовах сьогодення кожний план вимагає глибокого знання предмета, творчості і педагогічної майстерності викладача.

Організація навчальної роботи викладача здійснюється протягом двох етапів: підготовчого та виконавчого. Підготовчий включає діяльність викладача по підготовці необхідних технічних та наочних засобів; підготовку дидактичного матеріалу для студентів; прогнозування проблемних питань, які студенти можуть самостійно не вирішити; деталізація окремих епізодів лекції чи практичного заняття.

Організація викладання – діяльність викладача по організації особистих навчальних дій, а також керівництво пізнавальною діяльністю студентів. Значне місце при цьому має її стимулювання. Воно здійснюється за допомогою стимулюючого змісту навчального процесу, прийомів, які забезпечують підвищення особистого

зацікавлення студентів у пізнавальній діяльності, застосування різноманітних засобів зовнішнього впливу на процес. Важливим елементом виконавчого етапу діяльності є організація поточного контролю, який здійснюється у відповідності з виробленими критеріями.

Учіння – 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.

Учіння – це діяльність студента на заняттях з культурологічних дисциплін та у процесі самоосвіти. Навчально-пізнавальна діяльність студента на заняттях передбачає: прийняття пропонованих викладачем навчальних завдань і плану дій; здійснення навчальних дій і операцій для розв'язання поставлених викладачем завдань; регулювання навчально-пізнавальної діяльності під контролем викладача і самоконтролем; аналіз результатів навчальної діяльності під керівництвом викладача.

Самоосвіта як технологічний процес самостійної навчальної діяльності студента включає такі структурні елементи: планування (корегування) завдань своєї навчальної діяльності; саморегулювання навчання; самоорганізація навчальної діяльності; самоаналіз результатів навчально-пізнавальної діяльності.

Ефективність пізнавальної діяльності на заняттях з культурологічних дисциплін значною мірою залежить від усвідомлення студентом мети навчання, що стимулює його навчально-пізнавальну діяльність. Значну роль відіграє фізіологічна і технологічна готовність до сприйняття змісту запропонованої теми заняття. У той же час, враховується активність на занятті студента, вміння зосередитися, належний рівень розвитку.

Внутрішній процес засвоєння знань студентом на заняттях має таку структуру:

1. *Сприймання* навчального матеріалу як відображення у свідомості особистості властивостей предметів та явищ, що діють на органи відчуття. У процесі сприймання відбувається впізнання навчальної інформації. Тому навчальний матеріал важливо викладати лаконічно, узагальнюючи й уніфікуючи, акцентуючи на смислових

моментах вербальної інформації. Необхідно також, щоб навчальний матеріал мав чітку, зрозумілу і легку для запам'ятовування структуру.

2. *Осмислення та розуміння* викладеного матеріалу відбувається як процес встановлення зв'язків між явищами шляхом їх порівняння та аналізу, розкриття причинно-наслідкових залежностей. Використовуються методи аналізу, синтезу, порівняння, індукції і дедукції.

3. *Узагальнення*. Даний етап передбачає виокремлення та об'єднання суттєвих рис, ознак предметів і явищ. У цей час студент формує у своїй свідомості поняття, загальні закономірності. Він систематизує навчальний матеріал, класифікує його.

4. Етап *закріплення* вимагає осмисленого, неодноразового відтворення навчального матеріалу по частинах або в цілому. Важливе значення має первинне, поточне і узагальнююче повторення, яке повинно проводитись цілеспрямовано, не допускаючи механічного запам'ятовування.

5. *Застосування* здійснюється у різноманітних видах діяльності. Це – перехід від абстрактного до конкретного. Це – виконання різноманітних вправ, самостійних та лабораторних робіт.

Названі етапи взаємопов'язані і взаємообумовлені. Їх послідовність залежить від виду навчальної діяльності, дидактичної технології навчальної форми. Враховувати необхідно також міжпредметні зв'язки.

Серед основних категорій дидактики вищої школи чільне місце посідає категорія рівнів її опанування. На основі аналізу літературних джерел, нормативних та законодавчих документів можна визначити критерії та рівні викладання у закладах вищої освіти. Серед них можна назвати такі – репродуктивний, творчо-пошуковий та дослідницький. Кожний з них включає специфічний зміст викладацької діяльності, критерії його оцінювання.

Репродуктивний рівень передбачає знання викладачем предмета культурологічних дисциплін; загальних основ педагогіки, психології, фізіології, методики викладання у ЗВО; форм, методів, засобів навчально-виховного процесу у закладах вищої освіти, вимоги до його матеріально-технічного оснащення; індивідуальних характеристик колективу студентської групи (груп), особистості студента (окремих студентів у відповідності з психолого-педагогічними особливостями); соціальних, культурних умов навчання і виховання; нормативних та законодавчих документів про вищу освіту тощо. Викладач цього рівня володіє основами педагогічної майстерності.

Його викладацькі дії чітко гуманістично спрямовані. Стосунки із студентами, колегами розвиваються на позитивному рівні. На основі стандартних, установлених у закладі вищої освіти традиційних підходів до вузівського навчання викладач планує і організовує свою діяльність.

Основні загальнокоординаційні критерії репродуктивного рівня викладацької діяльності відносяться і до інших рівнів. Але кожен з них має свою специфічну спрямованість. Творчий, або частково-пошуковий рівень викладання культурологічних дисциплін характеризується ініціативністю і творчим підходом до стандартних, традиційних схем організації викладацької діяльності. Викладач самостійно конструє оригінальні педагогічно доцільні прийоми взаємодії, будує діяльність, спираючись на рефлексний аналіз, формує індивідуальний стиль професійної діяльності.

Основу змісту дослідницького рівня викладацької діяльності складає технологічний процес використання методів педагогічного дослідження, серед яких констатуючий та формуючий експеримент посідають провідне місце. Цей рівень найскладніший за критеріями викладацької діяльності. Він вимагає не тільки формування інноваційних ідей, гіпотез, технологічних способів інтенсифікації навчального процесу, але і створення позитивного психологічного клімату: довіри на рівні суб'єкт-об'єкт навчання, співпраці, гуманізації, демократизації. У викладацькій діяльності цілеспрямовано використовуються методи активного навчання: від аналізу окремих ситуацій до рольової гри, які мають форму полілогу.

Контрольні запитання та завдання

1. Сформулюйте визначення дидактики.
2. Розкрийте сутність функцій дидактики.
3. Чим відрізняються поняття «викладання» та «учіння»?
4. Назвіть етапи процесу навчання.
5. Розкрийте сутність навчальної діяльності студентів.
6. Охарактеризуйте зовнішні критерії ефективності процесу навчання.
7. Прокоментуйте завдання дидактики вищої школи.

1.3.1. Навчально-пізнавальний процес у закладах вищої освіти

Навчально-пізнавальний процес як дидактична категорія охоплює всі основні компоненти діяльності викладача і студента. У повсякденній діяльності ЗВО поняття дидактики, навчально-пізнавального процесу розуміють одночасно як процес навчання, хоча їх дефініція нерівнозначна. Навчально-пізнавальний процес значно ширше поняття, ніж навчальний процес. Навчальний процес як система технології процесу навчання включає наступні компоненти: цільовий, стимуляційно-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, контрольно-регулюючий і оціночно-результативний. Отже, процес навчання є складною цілісною системою. Кожний структурний компонент системи має свою дефініцію, зміст, внутрішню структурну організацію. Розуміння цих понять дидактики полягає саме у їх об'єднанні в певну систему, де всі вони взаємопов'язані, виявляються як цілісність і єдність при автономності кожної ланки.

Важливе місце у технологічній системі процесу навчання посідає цільовий компонент. Він включає мету і відповідні завдання. Мета навчання – це ідеально мисленнєве передбачення кінцевого результату учіння, це те, до чого прагнуть викладачі і студенти. Початковим станом цього процесу є пізнавальна діяльність викладача. Рівень опанування ним викладацькою діяльністю забезпечує міру ефективності навчально-пізнавальної роботи студента. Мета студента – здобути відповідну кваліфікацію з обраної спеціальності, сформувати себе як фахівця з відповідними загальнолюдськими якостями. Загальна мета відображається у державних документах, а потім концентрується у навчальних планах та програмах з окремих предметів, підручниках, посібниках, дидактичних матеріалах.

Організаційна технологія процесу навчання пов'язана з чітким визначенням дидактичних завдань та усвідомленням і прийняттям їх студентами. Загальні і конкретні завдання навчально-пізнавальної діяльності студентів сприяють розумінню суті і способів учіння, суттєво впливаючи на його активізацію. Проектуючи проведення заняття, викладач чітко визначає, що повинен знати студент, які буде формувати уміння і навички, якого рівня повинен досягти. При цьому викладач формує завдання конкретно, з всіх основних ланок заняття: загальному ознайомленню з новою темою; засвоєнню основного теоретичного аспекту навчального матеріалу; формуванню практичних умінь і навичок майбутнього спеціаліста; розвитку

мислення, пам'яті тощо. Доведене до свідомості студентів завдань тієї чи іншої технологічної форми навчання збільшує можливість активізації та оптимізації їх пізнавальної діяльності, свідомої і послідовної праці протягом усього заняття.

Завдання у цільовому компоненті системи навчального процесу не завжди адекватні результатам. Деякі з них можна ототожнювати з результатами тільки тоді, коли вони передбачені і їх виконання можна перевірити. Але це не завжди всі головні результати учіння, тому що серед них є такі, які не можна безпосередньо перевірити у процесі одного заняття, наприклад, активність, творчість, розвиток мислення, екологічна і соціальна вихованість тощо.

Значне місце у структурі процесу навчання посідає стимуляційно-мотиваційний компонент. Його сутність передбачає створення умов, які спонукають студентів до активної навчально-пізнавальної діяльності. Організована діяльність, в якій людина бере участь без бажання, практично, не дає позитивного результату. Ідея визначальної ролі активності особистості в учінні і необхідність стимулювання у процесі викладання спеціальних дисциплін стала загальноновизнаною.

На основі психолого-педагогічних досліджень науковці визначають три основних групи мотивів інтенсифікації навчально-пізнавальної діяльності студента: зовнішні, внутрішні і особистісні (Галузинський, 1995, с.77). Зовнішні – це вимоги до навчання студента з боку держави, суспільства, батьків, викладача тощо. У той же час, існує моральний аспект – обов'язок студента перед ними. Але основну роль відіграють методи, прийоми викладацької діяльності для підвищення ефективності всіх структурних елементів пізнання студентом навчального матеріалу (сприйняття, узагальнення, запам'ятовування...).

Переживання протиріч між тим, як студенти навчаються і тим, як вони повинні вчитися знаходяться в основі внутрішньої групи мотивів. Студент прагне до оволодіння улюбленою професією. Він має до неї пізнавальну потребу й інтерес. Викладач повинен усвідомити, що у процесі занять необхідно створювати ситуацію інтелектуального завдання шляхом створення відповідних пізнавальних труднощів. Для цього викладач пропонує групі завдання тривірневої складності: репродуктивні, творчі, творчо-продуктивні.

Важливою мотиваційною умовою є престиж професії. Викладач у процесі своєї діяльності підкреслює важливість культурологічних процесів у розвитку суспільства, держави. За допомогою сучасних

інноваційних методик створює умови для особистісної самореалізації на заняттях з культурологічних дисциплін.

Змістовий компонент у широкому аспекті розуміння – це оптимальний підбір предметів навчального плану із спеціальності, змістовність навчальних програм, підручників і посібників. У вузівському аспекті проблеми – це зміст кожного навчального заняття.

Діяльність викладача при підготовці змісту організаційних форм навчання передбачає ряд завдань. Йому необхідно визначити, які знання повинні засвоїти студенти, як сформувати уміння та навички. У процесі підготовки до заняття викладач визначає обсяг фактичного матеріалу, що відображає ознаки і властивості предметів, явищ, процесів; виокремлює узагальнені результати їх пізнання: поняття, закони, принципи, світоглядні ідеї тощо; передбачає пізнавальні завдання, що спрямовані на інтенсифікацію культурологічного мислення та інтелектуального розвитку.

Змістовий компонент, у загальному визначенні поділяється для кожної спеціальності на державний (базовий) і вузівський. Базовий змістовий компонент навчального процесу у закладі вищої освіти включає три великі цикли навчальних дисциплін: загальноосвітні, дисципліни профілюючого характеру і безпосередньо спеціальні з додаванням дисциплін прикладного характеру. Вузівський змістовий компонент включає професійно-орієнтовані навчальні дисципліни за рішенням відповідних керівних органів закладу вищої освіти.

Найбільш суттєво відображає методику викладання культурологічних дисциплін операційно-діяльнісний компонент. У ньому забезпечується взаємопов'язаний та взаємообумовлений зв'язок таких структурних елементів організаційно-технологічної системи процесу навчання, як форми, методи та засоби.

Організаційні форми навчання є зовнішнім виразом узгодженої діяльності викладача і студентів, який здійснюється в установленому порядку і відповідному режимі. До форм вузівського навчання можна віднести: лекції, семінари, практичні, лабораторні заняття та інші.

Методи навчання – це способи діяльності викладача, спрямовані на глибоке, свідоме і міцне засвоювання знань студентами, формування умінь та навичок, забезпечення ефективного управління їх пізнавальною діяльністю. Методи навчання бувають словесними, наочними, практичними, технічними і под.

Засобами навчання є всі пристосування і джерела, які допомагають викладачу здійснювати викладацьку, а студенту –

навчально-пізнавальну діяльність. До них відносяться: слово викладача, підручники і посібники, довідкова література, наочні і технічні засоби, комп'ютери тощо.

Постійною дидактичною проблемою у структурі процесу навчання завжди був і є контроль-регулюючий компонент. Контроль здійснюється за допомогою усних, письмових лабораторних та інших практичних робіт шляхом проведення опитування, заліків, екзаменів, тестів, інше. Викладачу необхідно проводити контроль систематично і з кожної навчальної теми, здійснювати відповідні заходи для активізації самоконтролю студентів. Формами самоконтролю можуть бути самоперевірки рівня засвоєння вивченого матеріалу, правильності виконання вправ шляхом зворотних дій, оцінки реальності отриманих відповідей у задачах тощо.

Регулювання навчально-пізнавальної діяльності полягає у тому, щоб кожна цілеспрямована викладацька дія (спрямована на розуміння, засвоєння чи поглиблення навчального матеріалу студентами, тренувальні вправи, інші) або ж відповідний етап у вивченні культурологічних дисциплін відповідали цільовим установкам і завданням процесу навчання.

На ефективність процесу регулювання впливає: характер навчального матеріалу; особливості учіння; індивідуальні особливості студентів, умови навчання. Все назване необхідно врахувати у викладацькій діяльності і здійснювати самоконтроль своїх лекцій, практичних занять. Аналізувати, наскільки вони забезпечують позитивну атмосферу у навчально-пізнавальній діяльності студентів, відповідають вимогам психолого-педагогічної, культурологічної науки. Важливою буде оцінка заняття студентами, колегами або завідуючим кафедрою, які були присутні на лекції, семінарі.

Оціночно-результативний компонент процесу навчання характеризує рівень знань, умінь і навичок кожного студента, причини невідповідності їх цільовим установкам, завдання для усунення негативних моментів у викладанні та учінні. Вимірювання рівня знань студентів має відповідати вимогам загальної теорії вимірювання, спираючись на критерії, що дозволяють оцінити якість здобутих результатів. Найважливішими серед цих критеріїв є: об'єктивність, надійність, валідність, точність.

Об'єктивним вимірювання вважається тоді, коли є суб'єктивний вплив дій тих, хто вимірює, і є мінімальним, тобто оцінювання рівня знань різними дослідниками повинен бути однаковим. Надійність – це міра стійкості результатів, тобто підтвердження результатів при

проведенні повторного вимірювання в однакових умовах. Валідність дозволяє визначити відповідність вимірюванням критеріям, результатам прогнозування. Точність передбачає мінімальну помилку при оцінюванні знань. Одним із завершальних етапів вимірювання рівня знань є оцінювання. Оцінка і самооцінка дозволяють встановити відповідність досягнутих у процесі навчання результатів поставленим дидактичним завданням навчання.

Аналіз оцінювання дозволяє викладачу встановлювати причини у навчально-пізнавальній діяльності, проектувати свою працю з їх урахуванням. Таким чином, процес навчання має свої відповідні категорії і як організаційно-технологічна система він має свої структурні компоненти. Будучи послідовними структурними одиницями, компоненти містять у собі цілісність як провідну концепцію навчального процесу.

Контрольні запитання та завдання

1. Визначте значення цільового компонента процесу навчання у викладацькій діяльності.
2. Розкрийте сутність стимуляційно-мотиваційного компонента.
3. Роль і місце навчальних планів, програм у змістовому компоненті?
4. Основний зміст операційно-діяльного компонента.
5. Сутність, основний зміст контрольно-регулюючого компонента.
6. Оціночно-результативний компонент процесу навчання.
7. Обґрунтуйте взаємозв'язок і взаємообумовленість компонентів процесу навчання.

1.3.2. Дидактичні системи та дидактичні технології у закладах вищої освіти

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.

Такі автори як, наприклад В. Оконь, 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 обгрунтував 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 обгрунтуванню 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 у вигляді готових знань і умінь. Основні положення традиційної системи обгрунтував 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, сформувані 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 вмінь. Дидактичну систему Й. Ф. Гербарта критикували за:

- вербалізм та інтелектуалізм навчання;
- недооцінку активності студентів, однобічну 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 довньогрец. «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 виховання. 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 певними 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 їх розв'язання;
- логічна перевірка гіпотез;

- практична перевірка гіпотез за допомогою спостережень та експериментів.

Очевидно, щ 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.

Педоцентристи, від Руссо до Дьюї, завжди стверджували, що дозволяти вихованцям любити те, що вони люблять.

Дидактичний підхід Дж. Дьюї критикували 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, розвиваючого, проблемного, евристичного навчання. Сучасна дидактика, розглядаючи проблему організації навчання, дедалі більше враховує поняття технології організації процесу навчання у вищій школі.

Дидактичні технології у закладах вищої освіти. 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, 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), методами і засобами 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.

Аналізуючи генезис поняття «освітня технологія», деякі автори наводять приклади технологій: підходи до спартанського виховання у грецькій школі, підходи до виховання Плутарха, використання логічних конструкцій діалогу Сократом, систему форм і засобів виховання для різного типу шкіл та під час вивчення різних предметів Платона, технологією 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. Дістервег, Й. Г. Песталоцці, В. О. Сухомлинський.

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 суворой обгрунтованості 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 *педагогічні технології* властиві низка принципів аспектів:

- організований, цілеспрямований, педагогічний вплив і вплив на навчальний процес;
- змістовна техніка реалізації навчального процесу;
- опис процесу досягнення планових 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 обгрунтування 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 мети, 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.

Узагальнюючи, 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, поетапності діагностики, варіювання засобами і методами з метою корекції результатів; *ефективності* (сучасні педагогічні технології існують у конкретних 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 студентів; методи і форми педагогічної діяльності викладача; діяльність педагога з управління навчально-виховним процесом;

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

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, 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.

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. Можна 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. 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 (студента), його самобутність, самоцінність, 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 (носії масової культури). Технологія освітнього процесу заснована 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 обмежувалась визначенням 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 у закладі вищої освіти;
- під час конструювання та реалізації освітнього процесу необхідна особлива робота педагога щодо виявлення суб'єктивного досвіду кожного студента;
- в освітньому процесі відбувається «зустріч» суспільно-історичного досвіду, що його задає навчання та суб'єктивний 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 уміннями.

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

Особистісно орієнтований підхід з'єднує виховання та освіту 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 вибрати 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 розвиваючого навчання та ін.

Технологія 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 вини розглядають як елемент навчального процесу інформаційно-освітньої системи віддаленого доступу, заснованої на сучасних інформаційних технологіях.

Американські фахівці 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 ДН 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 зручний 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 індивідуальними або груповим потребам.

- **Паралельність.** Можна поєднувати основну професійну діяльність з навчанням.

- **Віддаленість.** Відстань від місця перебування того, хто навчається, до навчального закладу не є перешкодою для ефективного освітнього процесу.

- **Асинхронність.** У процесі навчання і той, хто навчає, і той, хто навчається, можуть реалізувати 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.

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 ЗВО, 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-розвиваючий 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 закладах вищої освіти планується 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 формують 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 окремі модуль, 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.

Пошук нових технологій навчання і продуктивне, ефективне їх впровадження у навчально-педагогічний процес у ЗВО сприятиме забезпеченню високої кваліфікаційної підготовки майбутніх фахівців.

Контрольні запитання та завдання

1. Сформулюйте визначення терміну «педагогічна технологія».
2. Назвіть етапи становлення та розвитку педагогічних технологій.
3. Назвіть структурні компоненти технології навчання.
4. Визначте особливості педагогічної системи Й. Ф. Гербарта.
5. Охарактеризуйте педоцентричну систему ДЖ. Дьюї.
6. Розкрийте сутність, мету і завдання особистісно орієнтованої технології навчання.
7. Проаналізуйте основні положення технології дистанційного навчання.
8. Розкрийте особливості технології модульного навчання.

1.3.3. 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 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 проблемного 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 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 найпосплідовніше реалізовано принцип 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).

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.

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, 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 і розвиток (перетворення знань і дій щодо оволодіння ними в 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 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 студенту. Цей вид навчання містить природний процес поділу студентів на самостійних і несамостійних.

Програмоване навчання. В його основі – кібернетичний підхід, відповідно до якого навчання розглядають як складну динамічну систему. Керують цією системою за допомогою посилення команд від педагога (комп'ютерна, інших технічних засобів) до студента й одержання зворотного зв'язку, тобто інформації про перебіг навчання – від педагога (оцінка) студента (самооцінка).

Б. Скінер сформулював принципи програмованого навчання:

- подавати інформацію невеликими порціями;

- 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 студенти працюють над усіма порціями навчальної інформації в міру їх надходження.

Розгалужена програма дає змогу студентів вибрати індивідуальний шлях засвоєння цілісної навчальної інформації. Засвоєння інформації залежить від рівня підготовленості. В обох випадках прямий і зворотний зв'язок педагога з 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 студента, оскільки кожен 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 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.

Стилі 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 його засвоєння. Головним видом діяльності науково-педагогічного працівника є репродукування, що не допускає альтернатив.

У межах цієї моделі враховано тільки регламентовані чи догматизовані знання. 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 у студентів перевантажується пам'ять, а інші психічні процеси – сприйняття, уява, альтернативне й самостійне мислення – блокуються. Це може спричинити 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 небезпечних синдроми. Перший – страх зробити помилку, другий – страх забути. У педагога також може розвинути синдром – «страх 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 висвітлення 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: «порівняйте», «доведіть», «виберіть головне», «зробіть вибір і аргументуйте його», «запропонуйте свій варіант», «поясніть і зробіть 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;
- підтримка 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 зародження у студента психології невдахи: «Я все одно не придумаю оригінальніше за інших, то навіть 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 емпіричного розуміння й ціннісно-смыслового сприйняття навчального матеріалу й духовно-морального образу самого викладача. 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 і 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), для 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

1. Назвіть види навчання.
2. Порівняйте догматичне та пояснювально-ілюстративне навчання.
3. Назвіть характерні особливості проблемного навчання.
4. Назвіть особливості програмованого навчання.
5. Розкрийте поняття «стиль навчання».

6. Зробіть порівняльний аналіз репродуктивного та творчого стилів навчання.

7. Назвіть характерні ознаки емоційно-ціннісного стилю навчання.

1.3.4. Принципи та методи навчання у закладі вищої освіти

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 (від лат. *principium* – початок, основа) – основа, на яку треба спиратися і якою необхідно керуватися.

Принципи навчання - вихідні положення, які визначаються цілями та завданнями навчання і, у свою чергу, визначають форми і методи навчання. Оскільки дидактичні принципи взаємопов'язані, взаємозалежні і взаємозумовлені, можна стверджувати, що вони утворюють певну систему вихідних дидактичних вимог, які забезпечують необхідну ефективність навчання.

Визначаючи систему принципів дидактики вищої школи, слід ураховувати, по-перше, що процес навчання у вищій школі має свою специфіку: навчання у ЗВО – це професійне навчання на основі відносно закінченої загальної освіти студентів (за Л. Клінбергом); навчання у вищій школі проводиться переважно в освітніх закладах, які водночас є дослідними закладами; навчання у ЗВО здійснюється за такими формами викладання та учіння, які в цілому відрізняються від форм викладання і навчання на попередніх ступенях освіти. По-друге, визначати дидактичний важіль навчання у закладах вищої освіти необхідно, ґрунтуючись на філософській рефлексії, діалектиці безперервності та дискретності, єдності кількісних та якісних моментів у процесах розвитку. Слід ураховувати, що на формування майбутнього фахівця, на становлення його особистості впливають не лише навчання та програмний зміст освіти, що передається викладачем, а й інтелектуально-творча діяльність і самоосвіта самого студента. Ці явища в системі професійної освіти виступають в єдності, що пов'язано з рухливістю, мінливістю професій і спеціалізацій у сучасних умовах, а також з явищем старіння інформації, яка в наукомістких виробництвах оновлюється кожні 3 – 5 років (інколи кожні 2 – 3 роки). Знать, здобутих у вищій школі, стає замало,

провідною стає установка на безперервну освіту, що проходить через усе життя фахівця. Отже, майбутні фахівці у вищій школі навчаються здобувати знання, вміння та досвід пізнавально-творчої самостійності, при цьому відбувається процес формування психологічної, теоретичної та практичної готовності до інтелектуально-творчої і самоосвітньої діяльності.

Під час визначення системи принципів навчання у вищій школі необхідно враховувати також певні особливості навчального процесу цієї групи навчальних закладів.

1. У вищій школі вивчають не основи наук, а саму науку в розвитку, що стимулює зближення самостійної роботи студентів з науко-дослідною роботою викладачів.

2. У діяльності викладача вищої школи спостерігається єдність наукового та навчального: він вивчає і водночас є активним дослідником своєї галузі знань.

3. У вищій школі значнішою є професіоналізація, пов'язана з майбутнім фахом, під час викладання майже всіх наук.

Виходячи з названих особливостей, у різні періоди дослідники дидактики вищої школи висували на перший план принципи:

- забезпечення єдності в науковій та навчальній діяльності студентів (І. Кобиляцький);
- професійної спрямованості (А. Барабанщиков);
- професійної мобільності (Ю. Кисильов, Б. Лисичин та ін.);
- проблемності (Т.Кудрявцев);
- емоційності та мажорності всього процесу навчання (Р. Нізамов, Ф. Науменко);
- урахування вікових, соціально-етичних та індивідуальних особливостей студентів (І. Кобиляцький, М. Д'яченко, Л. Кандибович).

Останнім часом було висуното ідею про групу принципів навчання, що синтезують більшість підходів до їх виокремлення:

- орієнтованості вищої освіти на розвиток особистості майбутнього спеціаліста;
- забезпеченості безперервної освіти;
- інформатизації, технічної та технологічної забезпеченості освітнього процесу;
- відповідності змісту вищої освіти сучасним та прогнозованим тенденціям розвитку науки (техніки) і виробництва (технологій);

- оптимального співвідношення загальних, групових та індивідуальних форм організації навчального процесу у закладі вищої освіти;
- раціонального застосування сучасних методів та засобів навчання на різних етапах підготовки фахівців;
- відповідності результатів підготовки спеціалістів вимогам, що висуваються конкретною сферою їхньої професійної діяльності, забезпечення їх конкурентоспроможності.

Успіх викладання культурологічних дисциплін залежить як від правильного визначення його мети та змісту, так і від способів досягнення цілей, тобто від методів навчання.

Метод навчання – це сукупність прийомів та способів організації навчально-пізнавальної діяльності студента, навчальної взаємодії викладача і студентів та студентів між собою, з природним і соціальним середовищем. **Метод викладання** – це спосіб досягнення викладацької мети. **Прийом** – частина, структурний елемент методу. У викладацькій практиці прийоми використовуються для активізації сприйняття студентами навчального матеріалу, поглиблення знань, стимулювання пізнавальної діяльності. Методи навчання нерозривно пов'язані з методами мислення, які у процесі організації навчальної взаємодії викладача і студентів забезпечують можливість проникнення у сутність предметів та явищ. Серед них індукція та дедукція, сходження від конкретного до абстрактного і від абстрактного до конкретного, аналіз і синтез, порівняння і співставлення, диференціація та інтеграція.

За своєю сутністю методи навчання мають спільну природу. В їх об'єктивній основі лежать методи пізнання людьми реальної дійсності, способи обміну інформацією, їх спілкування у процесі пізнавальної діяльності. У процесі пізнання істини люди задовольняють потреби суспільного буття, здобувають необхідну їм інформацію шляхом повсякденного емпіричного пізнання об'єктивної реальності і за допомогою теоретико-експериментальних, наукових, соціально розроблених методів. Таким чином, об'єктивно існують три суспільних джерела, які живлять дидактику у складному процесі розробки, творчого утворення методів навчання: наукове пізнання, звичайне пізнання, способи обміну інформацією. Методи навчання синтезують, включають в узагальненому вигляді способи пізнання усіх трьох джерел, в цьому їх специфічна особливість.

Щоденне емпіричне наукове пізнання включає такі методи, як *спостереження* (упорядкована, цілеспрямована система сприймань

досліджуваних явищ, їх властивостей, зв'язків, відношень, яке дає вихідний емпіричний матеріал для пізнання), *вимірювання* (визначається відношенням однієї вимірювальної величини до іншої, що приймається за постійну стосовно вимірювальної), *порівняння* (робиться висновок про подібність чи відмінність об'єктів пізнання), *абстрагування* (мислене відволікання від неістотних властивостей явища, котрі вивчаються), *аналогія* (метод, у відповідності з яким на підставі подібності предметів і явищ за одними ознаками робиться висновок про їх подібність за іншими ознаками), *моделювання* (дослідження об'єктів за їх моделями), *формалізація* (метод, за допомогою якого змістовне знання відображається у формалізованій мові).

Перероблені із загальнонаукових, дидактичні методи мають дві складові частини: об'єктивну і суб'єктивну. *Об'єктивна частина* у своїй основі обумовлена тими постійними положеннями, які обов'язково присутні у будь-якому методі, незалежно від того, який викладач його використовує. У ній відображені найзагальніші вимоги законів і закономірностей, принципів і правил, а також мета, завдання, зміст, форми навчальної діяльності. *Суб'єктивна частина* методу обумовлена особистістю викладача, його творчістю, майстерністю, особливостями студентів, конкретними умовами. У дидактиці питання співвідношення об'єктивного і суб'єктивного у методі вирішене не до кінця: одні науковці вважають, що метод є лиш об'єктивним утворенням, інші, навпаки, - творчістю викладача. Безперечним є те, що об'єктивна частина дозволяє науковцям розробляти теорію методів, рекомендувати викладачам шляхи їх ефективної реалізації. З іншого боку, методи є сферою вияву високого викладацького мистецтва.

Методи навчання виконують такі функції: освітню, виховну, розвиваючу, мотиваційну, контрольню-керуючу. При підготовці до заняття викладач обирає оптимальні методи, передбачає, які функції може виконувати кожен з них і яка повинна бути їх структура, щоб посилити, наприклад, мотиваційну і виховну, освітню та розвиваючу функції навчання. Розглянемо основний зміст названих функцій.

Освітня функція методів навчання сприяє гармонійному, цілеспрямованому розвитку особистості спеціаліста в галузі культурології. Ця функція найбільш успішно здійснюється в умовах цілеспрямованого вузівського навчання, при оптимальному виборі методів і прийомів викладання їх дидактичних структур та засобів, з обліком змісту навчального матеріалу. Для розвитку творчості,

самостійності, управлінської культури використовуються проблемні питання, евристичні та пошукові завдання, рольові та ділові ігри.

Виховна функція невіддільна від освітньої. Застосування методів навчання сприяє організації правильних взаємовідносин між викладачем і студентом, між самими студентами. Коректні, гуманні й доброзичливі відносини викладача і студентів, стриманість, вимогливість у поєднанні із справедливою суворістю впливають на формування відповідного досвіду поведінки в них, позитивних загальнолюдських якостей, характеру і волі. Організація самостійної роботи з постійною перевіркою та оцінкою навчально-пізнавальної діяльності та корекцію їх результатів виховують у студентів наполегливість, почуття відповідальності за доручену роботу, за успіх виконання професійних завдань, акуратність та сумлінність.

Розвивальна функція методів навчання тісно пов'язана з освітньою та виховною функціями. Нема спеціально розвиваючої діяльності та розвиваючих методів, кожен метод навчання здійснює розвиваючу функцію, одні більше, інші менше. Наприклад, проблемний, пошуковий характер спостереження, лабораторної або практичної роботи сприяє більше розумовому розвитку, ніж репродуктивний або просто виконавчий.

Мотиваційна функція методу навчання передбачає формування спонукальних сил навчання, свідомості, підтримання та закріплення пізнавального інтересу на конкретному занятті. Це досягається шляхом включення відповідних прийомів у структуру методу, наприклад, посилення контрастності при викладанні матеріалу або при використанні наочності, показом парадоксальності в явищах культурологічного життя, створенням раптових ефектів, які викликають подив, емоції враження, інтерес до змісту знань та до процесу їх здобування. Метод навчання повинен включати такі прийоми, які б викликали внутрішні імпульси, спонукали студентів до вирішення складних завдань, успішного подолання перешкод та труднощів при вивченні культурологічних явищ, процесів. Цьому можуть сприяти прийоми, які утворюють проблемні ситуації, введення у структуру методів проблемно-пошукових, дослідницьких завдань, евристичних питань.

Контрольно-корекційна функція забезпечує успішне здійснення усіх інших функцій методів навчання. Якщо викладач не знає, як здійснюється та чи інша функція, він не може правильно корегувати методи навчання і керувати процесом викладання та навчально-пізнавальною діяльністю студентів. Якщо викладач навчився

контролювати здійснення освітньої функції, але не вмє контролювати мотиваційну чи розвиваючу функцію, тоді він не зуміє ефективно корегувати ні лекційні, ні дидактичні заняття. Тільки аналізуючи результати навчальної, трудової, оціночної діяльності та поведінки студентів у ЗВО, поза ним, викладач може зробити висновки про успіх викладання, засвоєння культурологічних знань.

Методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності

Методи навчання за джерелом знань поділяють на словесні, наочні, практичні.

Словесні методи навчання: лекція, пояснення, розповідь, бесіда, інструктаж.

Бесіда – метод навчання, що передбачає запитання-відповідь. Запитання може ставити і викладач, і студент. Але у більшості випадків у бесіді беруть участь всі студенти групи. Бесіди бувають репродуктивні, евристичні, катехізисні.

Репродуктивна бесіда спрямована на відтворення вивченого матеріалу. Відповідаючи на запитання викладача у кінці лекції або семінару, студенти повторюють пройдений матеріал, закріплюють його, водночас демонструючи рівень засвоєння. Така бесіда може бути супутньою, поточною, підсумковою, систематизуючою.

Бесіда евристична (від слова «еврика» - знайшов) потребує активних роздумів, спрямованих на створення проблемних ситуацій, які слід розв'язувати на основі всебічного аналізу цих ситуацій. До такої бесіди вдаються лише за умови належної підготовки викладача і відповідного рівня мислення студентів. Метод ефективний тоді, коли викладач зуміє залучити всіх студентів до активної навчальної праці. Для цього необхідне знання психологічних особливостей кожного студента та організаційної технології проведення заняття.

Катехізисна бесіда передбачає відтворення студентами відповідей, які потребують тренування пам'яті. Її витoki сягають середньовіччя, коли організація навчання, зміст освіти був під контролем церкви. Тоді у монастирських та церковних школах учні зачували питання і відповіді без розуміння й осмислення. Сьогодні така бесіда використовується таким чином, щоб підвести студентів до самостійної розумової діяльності, до самостійного мислення. Вона дає змогу проконтролювати розуміння студентами вже вивченого матеріалу, сприяє розвитку мислення й тренує пам'ять. Ефективність методу бесіди залежить від уміння викладача формувати і ставити запитання (Фіцула, 2000, с. 125-126).

Розповідь – це послідовний монологічний виклад змісту навчального матеріалу, який використовується для послідовного, систематизованого, дохідливого, емоційного повідомлення знань. Використовується даний метод в основному при проведенні практичних занять. Організаційна технологія методу розповіді включає такі елементи: постановка мети та завдань розповіді; повідомлення плану змісту навчального матеріалу; розповідь у супроводі ілюстрації і демонстрації; сприймання і запам'ятовування його студентами; контроль за сприйманням матеріалу студентами та корегування їх знань; закріплення.

Час на розповідь має бути мінімальним, але зміст повинен бути дуже суттєвим, ефективно допомагати виконати практичну навчальну роботу. Виступ викладача повинен бути лаконічним і доступним для сприйняття студентами. Для мотивації сприйняття змісту розповіді викладач має розкрити практичне, теоретичне або соціальне значення повідомлення, пов'язати його з інтересами та прагненнями майбутніх культурологів, створити ситуацію труднощів у розв'язанні поставлених завдань та ситуацію успіху у вирішенні складних питань. Ефективність розповіді підвищується, якщо викладач зумів налагодити шляхом звернення до студентів з риторичними, відтворювальними, евристичними, узагальненими питаннями.

Якщо у процесі спостереження викладач бачить, що студенти стомились, необхідно змінити метод або прийом роботи: провести фронтальну бесіду, продемонструвати яскраві ілюстрації, привести цікаві приклади або запропонувати проблемні завдання чи пізнавальні задачі. Викладач у процесі розповіді змінює місце свого перебування (за столом, кафедрою, пройти по аудиторії тощо) для концентрації уваги студентів та спостереження за ними. Розповідь не повинна бути дуже швидкою. Важливо чітко вимовляти кожне слово, кожен фразу так, щоб студенти мали можливість сприймати і усвідомлювати думки.

Метод лекції – монологічний спосіб викладання навчального матеріалу та навчальної взаємодії викладача і студентами. Він передбачає у процесі лекції використання у різних співвідношеннях фактів, об'єктивних зв'язків, опосередкованість між явищами і короткий допоміжний діалог, який забезпечував би діагностику процесу. Лекція є органічною єдністю методу і форми навчання. Вона залучає студентів до процесу уважного слухання, візуального спостереження допоміжних засобів, конспектування і одночасно є цілісним, закінченим навчальним заняттям. Технологія лекційного

методу передбачає повідомлення студентам плану, вказівки на особливість конспектування, інтонаційне виокремлення та повторення висновків та узагальнень, риторичні запитання, показ ілюстрацій, епізодичне обговорення, відповіді на запитання, резюме та короткий аналіз літератури. Розвивальний ефект лекції полягає у тому, що студенти залучені у потік логічного мислення, прийомів діалектичної логіки, сходження викладацького мислення від конкретного до абстрактного, від абстрактного до конкретного, звернення до аналізу і синтезу, індукції і дедукції. Більш детально технологія проведення лекції буде розглянута у наступному розділі.

Наочні методи навчання включають: ілюстрування, демонстрування, самостійне спостереження. Перший з них використовується для формування у студентів усвідомленого, чіткого і яскравого образу явища, що вивчається. Головна функція методу ілюстрації полягає в образному відтворенні форми, сутності явища, його структури, зв'язків, взаємодії для отримання, підтвердження теоретичних положень. Вона допомагає привести у стан активності всі аналізатори і пов'язані з ними психічні процеси відчуття, сприйняття, уявлення, в результаті чого виникає багата емпірична основа для загальноаналітичної мисленнєвої діяльності студентів і викладача. Для ілюстрації використовуються макети, моделі, муляжі; твори образотворчого мистецтва, фрагменти фільмів, літературних, музичних, наукових творів; символічні посібники типу карт, схем, графіків, діаграм. Ефективність використання методу ілюстрації виявляється у забезпеченні чіткого першопочаткового сприймання змісту теми культурологічної дисципліни, від чого залежить вся наступна навчальна робота та якість засвоєння. Розвивальний ефект ілюстрації пов'язаний з активізацією діяльності аналізаторів, процесів сприймання та формування уявлень. Результативність ілюстрації залежить від методики показу. Велика кількість ілюстрацій відволікає студентів від з'ясування суті явищ, що вивчаються. В окремих випадках доцільно використовувати роздатковий матеріал (репродукції, діаграми, таблиці тощо). Виховне значення використання ілюстративного матеріалу полягає у формуванні у студентів візуальної та слухової культури.

Метод демонстрації передбачає наочно-чуттєве ознайомлення студентів з культурологічними явищами, процесами, об'єктами в їх природному вигляді. Демонстрація як метод навчання забезпечує сприйняття студентами складних явищ дійсності в їх динаміці, у часі та просторі. За його допомогою розширюється кругозір студентів,

психологічно полегшується процес засвоєння знань, створюється чуттєво-емпірична основа пізнання у процесі вивчення предметів культурологічного циклу. Організаційно-методична технологія включає такі елементи, як демонстрація навчальних і художніх фільмів, їх фрагментів, наукових експериментів, реальних процесів у суспільстві. Позитивний результат використання методу демонстрації полягає у тому, що він збагачує студентів знаннями в їх образно-понятійній цілості та емоційному забарвленні. Розвивальне значення демонстрації полягає у розширенні загального кругозору, в активізації всіх психічних процесів студента, збудження у нього живого інтересу до предмета пізнання, виховний ефект у значному емоційному впливі явищ, які демонструють. Використовуючи цей метод, викладач повинен забезпечити всебічний огляд об'єкта, чітко визначити головне, детально продумати пояснення, залучати студентів до пошуку потрібної інформації.

Метод самостійного спостереження використовується найбільш ефективно у процесі навчальної практики, екскурсії. В його основі – безпосереднє сприймання явищ культурологічної дійсності. Методика, організаційна технологія, використання даного методу включає такі елементи: інструктаж викладача про мету, завдання та методику спостереження, здійснення спостереження, фіксації, відбір і аналіз його результатів студентом, узагальнення і формулювання висновків (вивчення викладачем поданих студентом матеріалів, спостереження, їх аналіз і оцінка виконаної роботи). Ефективність методу залежить від якості зібраного матеріалу і його узагальнення.

Практичні методи навчання передбачають різні види діяльності студентів і викладача, але потребують великої діяльності у навчанні студентів.

Метод вправи знаходить своє застосування, коли студенти виконують багаторазові дії, тобто тренуються у застосуванні засвоєного матеріалу на практиці. Таким чином вони поглиблюють свої знання, формують відповідні уміння і навички, розвивають своє мислення і творчі здібності. Вправи – це цілеспрямоване, багаторазове повторення студентами певних дій та операцій (розумових чи практичних) з метою формування умінь та навичок. Характер вправ залежить від змісту і дидактичних цілей навчання. Види вправ бувають різноманітними: вступні, пробні, тренувальні, творчі, контрольні (Фіцула, 2000, с. 125 - 126); усні, письмові, лабораторно-практичні, виробничо-трудова (Мойсеюк, 2001, с. 217 - 225). Їх кількість залежить від індивідуальних особливостей студентів і має

бути достатньою для формування навичок. Організаційна технологія їх передбачає відповідну структуру, чітко сплановані дії, які не повинні бути значно роз'єднані в часі. Їх аналіз збільшує ефективність. Тому хід виконання вправ слід постійно контролювати, розвиваючи у студентів самоконтроль.

Лабораторний метод є методом навчальної взаємодії викладача і студентів на основі відтворення ними природних процесів і результатів, отриманих раніше наукою. Цінність лабораторного методу в тому, що він сприяє зв'язку теорії з практикою, спричиняє високу активність і самостійність студентів, уможливує набуття умінь і навичок користування обладнанням, яким користується сучасний культуролог, забезпечує умови для формування важливих практичних умінь: аналізувати результати та порівнювати їх з попередніми, перевіряти відомі й обирати нові шляхи самостійних досліджень.

Лабораторний метод передбачає змістовний інструктаж студентів викладачем, який формує мету лабораторної роботи. Навчально-розвивальний ефект лабораторної роботи виявляється в активній мобілізації студентами своїх творчих сил, у виробленні умінь підходити до об'єкту, що вивчається з різних дослідницьких позицій. Виховне значення лабораторного методу полягає у пізнавальній активності студентів, їх самостійності, відповідальності за хід і висновки дослідної роботи.

Виробнича (асистентська практика) як метод навчання застосовується для формування практичних, організаторських умінь та навичок, а в деяких випадках для проходження всієї виробничої ієрархії від працівника нижчої кваліфікації до фахівця з вищою освітою.

Одним із найважливіших методів навчання у ЗВО є *самостійна робота студента з навчальною літературою*. Головна перевага методу в тому, що студент має можливість багаторазово обробити навчальну інформацію у доступному для нього темпі та в зручний час. Студенти при цьому формують умінь та навички проводити дослідження навчальних проблемних питань в літературних джерелах, складати структурні логічні схеми (опорні конспекти), реферування деяких уривків тексту або всієї книги, виконання контрольних тестів, заучування матеріалу напам'ять. Технологія використання даного методу включає декілька етапів: визначення літературних джерел за каталогом, опрацювання літературних джерел, аналіз отриманої

інформації, оформлення (при необхідності) опорного конспекту або відповідних записів.

На першому етапі виконання завдання викладач допомагає студенту сформувати навички користування системою каталогів. Найбільш поширеними є систематичний, алфавітний та предметний. У процесі роботи з навчальною літературою важливе місце посідають методи фіксації її змісту: анотація, тезування, конспектування.

Заліково-екзаменаційний метод забезпечує взаємодію викладача із студентами з метою підведення підсумків вивчення навчальних дисциплін. Основне завдання методу – встановити міру глибини та міцності засвоєння змісту культурологічних дисциплін, в організації інтенсивної самостійної роботи студентів для закріплення та систематизації знань, умінь та навичок. Технологія здійснення даного методу включає такі етапи: підготовка питань на залік чи іспит, консультації, безпосереднє здійснення в усній або письмовій формі, аналіз результатів.

Методи стимулювання інтересу до навчання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності: ділові та рольові (драматизація) ігри, дискусії і диспути, студентські наукові конференції, створення ситуації емоційно-моральних переживань, створення ситуації пізнавальної новизни та зацікавленості (метод цікавих аналогій, ефект дивування, зіставлення наукових і життєвих (побутових) пояснень явища тощо).

Стимулюючі методи спрямовані на стимулювання активної навчально-пізнавальної діяльності студентів. Основою їх змісту є стимулювання інтересу, обов'язку і відповідальності за навчання. Прийомами стимулювання можуть бути: ситуація новизни, подиву, образності у навчанні; роз'яснення значимості учіння, висунення навчальних вимог; заохочення і покарання в учінні.

Ефективним методом цієї групи є *метод пізнавальної гри*. В його основі створення ситуації, яка моделює реальність, з якої викладач пропонує студентам знайти вихід. Організаційно-методична технологія його використання включає: збудження і підтримку інтересу до навчання; здобування знань за рахунок власних зусиль у процесі захоплюючого змагання з колегами; оперативного контролю і корекції навчально-пізнавальної діяльності. Арсенал ігор великий. Функція гри забезпечує емоційно-піднесену обстановку відтворення знань, більш легке сприймання навчального матеріалу, яке має спонукальний вплив. Розвивальний ефект гри досягається за рахунок імпровізації, природного включення студентів у процес відтворення –

засвоєння навчального матеріалу. Виховне значення у тому, що гра допомагає студентам подолати внутрішню невпевненість, спонукає до самоствердження, найбільш повного вияву своїх сил і можливостей.

Метод навчальної дискусії передбачає обмін думками, який організується викладачем, в яких студент відстоює власні суб'єктивні точки зору з проблемних культурологічних питань. Дискусія виконує навчальну функцію попередньої підготовки свідомості студентів до засвоєння теорій, ідей, закономірностей, узагальнень, істини. Важливою умовою ефективності навчальної дискусії є попередня змістовна підготовка, яка полягає у накопиченні необхідних знань з теми дискусії, а також формальна підготовка – у формі викладу цих знань. Без цього дискусія стає безпредметною. Беззмістовною, заплутаною і суперечливою.

Навчальна дискусія створює оптимальні умови для попередження можливих помилок, для підвищення активності студентів та міцності засвоєння ними навчального матеріалу. У її процесі у студентів формуються навички аргументування, наукового доведення, уміння активно обстоювати власну точку зору, критично підходити до чужих і власних суджень. У той же час, даний метод має бажаний результат тоді Коли навчальний процес будується на ідеях гуманізму, демократизму, в атмосфері доброзичливості, поваги до думки товариша, що дає змогу кожному висловити свою думку, не боячись осуду, скептицизму тощо (Лихачев, 2000, с. 464-465).

Метод стимулюючого впливу змісту навчання передбачає підготовку викладачем такого змісту навчальної лекції, практичного заняття, щоб він став джерелом інтересу студентів до своєї навчально-пізнавальної діяльності. Відомо, що стимулюючий вплив змісту можливий за умови дотримання принципів навчання: науковості, зв'язку з життям, систематичності і послідовності тощо. Але сучасна дидактична наука свідчить, що можливо створити спеціальні прийоми, які підвищують стимулюючий вплив змісту навчання. До них можна віднести такі, як: створення новизни навчального матеріалу, актуальності, наближення змісту до самих сучасних відкриттів у культурологічній сфері, до явищ суспільно-політичного життя країни, світу.

Для цього викладач добирає спеціальні приклади, факти, ілюстрації, які на даний момент мають інтерес у суспільстві, публікуються у засобах масової інформації. Коли студент відчує, що збагачує свій багаж знань, свій потенціал у галузі культурології, він

цінуватиме кожну хвилину навчального життя, намагатиметься ефективніше працювати над собою.

Метод роз'яснення значимості учіння передбачає роз'яснення навчально-пізнавальної діяльності студента в особистому та суспільному житті. Для цього необхідно приводити цікаві факти з життя відомих вчених- культурологів, письменників, поетів, діячів культури та мистецтва. Важливо розкривати позитивні моменти рейтингової оцінки професії культуролога, показувати на конкретних прикладах значення їх професійної компетентності при працевлаштуванні після закінчення закладу вищої освіти. Не менш важливо також роз'яснювати роль культурології, культури у національному відродженні, становленні державності, відтворенні інтелектуального і духовного потенціалу народу.

Метод пред'явлення навчальних вимог до студентів визначається критеріями оцінки знань культурологічних дисциплін, нормативними вимогами держави, суспільства до навчання у ЗВО. Його використання має бути ефективним за умови, що постановка викладачем навчальних вимог повинна погоджуватись з методами привчання студентів до виконання навчальних вимог. Відсутність таких навичок може викликати відставання студента у навчанні, порушення навчальної дисципліни, а за ними – негативне ставлення до навчально-пізнавальної діяльності.

Метод заохочення й осудження в учінні застосовується з метою підтримки і розвитку позитивних начал у навчально-пізнавальній діяльності студентів. Головну роль відіграє оцінка студента за успіхи чи недоліки, але чималої ваги набуває й усне схвалення чи осуд викладача. Заохочення набуває позитивного результату, якщо воно включає оцінку не тільки результату, але і мотивів та способів діяльності. Найбільш поширеною формою заохочення є схвалення навчальної діяльності студента. Схвалення викладач може висловити жестом, мімікою, довірою у вигляді доручення, схвалення перед групою. У технології заохочення необхідно виокремити наступне: заохочувати слід не тільки відмінників навчання, але й тих, хто виявив працелюбність, відповідальність, хоча й не домігся високих результатів; обираючи метод заохочення, викладач повинен знайти міру, захвалювання спричиняє зазнайство; заохочення потребує індивідуального підходу викладача з урахуванням психолого-емоційних особливостей студента; основним критерієм є дотримання справедливості.

Застосування осудження є винятком у формуванні методів учіння. Воно застосовується у вимушених ситуаціях і виконує функцію попередження у гальмуванні процесу оволодіння культурологічними знаннями. Нормами можуть бути: несхвалення, зауваження, попередження тощо.

Методи контролю і самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності.

Вони поділяються на методи контролю з боку викладача і самоконтроль та взаємоконтроль. Залежно від організації контрольних зрізів, джерел інформації, способів отримання та обробки даних використовують у практиці ЗВО метод усного, письмового, машинного, тестового контролю.

Метод усного контролю – це спосіб індивідуального або фронтального опитування студентів у процесі практичних занять, на заліках, іспитах. Викладач при індивідуальному опитуванні задає студенту кілька запитань; за відповідями за них визначає рівень засвоєння навчального матеріалу. Усне фронтальне опитування проводиться у ЗВО проводиться дуже рідко. Його технологія включає: підготовку викладачем ряду логічно пов'язаних між собою питань; постановку їх перед студентською групою та відповіді на них; аналіз результатів та виставлення оцінок. Фронтальне опитування проводиться також у процесі рольової гри, при бально-рейтинговій системі навчання, коли кожен студент групи знає і відповідає на одне запитання у процесі мозкового штурму мікрогруп.

Метод письмового контролю може здійснюватись на будь-яких заняттях з культурологічних дисциплін – на заліках і на іспитах. Підготовчий період контролю передбачає підготовку навчальних питань, продумування або складання плану методики проведення. Технологія здійснення його у різноманітних організаційних формах навчання неоднакова. Так, при бально-рейтинговій системі навчання за 10 хв. до кінця лекції викладач дає студентам запитання для письмової відповіді з прочитаної теми. На семінарах, лабораторних роботах письмове опитування може проводитись у вигляді колоквиуму. Все більшого застосування письмове опитування набуває в сучасному закладі вищої освіти під час заліків та екзаменів.

Методи тестового контролю можуть бути безмашинними і машинними. В основі такого контролю лежать тести – спеціальні завдання, виконання (чи невиконання) яких свідчить про наявність (або відсутність) у студентів певних культурологічних знань.

Методи самоконтролю: самостійний пошук помилок, уміння самостійно оцінювати свої знання, визначати пріоритетні напрями власного навчального процесу, самоаналіз і т. ін.

Методи навчання залежно від типу пізнавальної діяльності

Інформаційно-рецептивний. Його сутність полягає у передачі знань у готовому вигляді (слово + наочність) і вирішенні навчально-виховного завдання – розвитку уваги.

Репродуктивний. Спонукає студентів до відтворення здобутих знань, сприяє закріпленню знань, формуванню вмій та навичок, розвитку пам'яті, мовлення.

Проблемний. Сутність полягає в тому, що викладач показує зародження істини конкретної науки, створює проблемну навчальну ситуацію, сам її розв'язує, демонструючи еталон проблемного мислення. Він вирішує такі навчально-виховні завдання: озброєння прийомами та засобами розумової діяльності; засвоюються засіб та логіка розв'язання проблеми, але без уміння самостійного засвоєння; розвивається логічне мислення, формується інтерес до навчальної роботи.

Частково-пошуковий (евристичний). Викладач організовує та спрямовує думки студентів до самостійного розв'язання проблеми, створюючи проблемну ситуацію та формулюючи проблему. Цей метод сприяє переходу знань у переконання, формує вміння самостійно здобувати знання, сприяє розвитку логічного мислення, виховує інтерес до науково-пошукової діяльності.

Пошуковий (дослідний). Суто його полягає в тому, що викладач створює проблемну ситуацію, а студенти бачать проблему, формулюють її, самостійно вирішують. Ця проблема відома в науці, але не відома студентам. Це сприяє оволодінню методами наукового пізнання, відбувається розвиток здібності до творчої діяльності.

Методи навчання за логікою передачі інформації

Індуктивний. Розкриває логіку інформації від часткового до загального, сприяє формуванню вмій робити умовиводи від окремих часткових фактів та явищ до їх узагальнення.

Дедуктивний. Розкриває логіку руху інформації від загального до часткового, сприяє формуванню вмій робити умовиводи від загального до одиничного, часткового.

Оптимальний вибір методів навчання. Вивчення досвіду практики викладання культурологічних дисциплін свідчить, що оскільки поняття методу багатоаспектне, різноманітне, тому метод навчання у кожному конкретному випадку повинен бути

сконструйований викладачем. На кожному етапі викладацької діяльності завжди поєднуються декілька методів. Методи наче взаємопроникають, характеризуючи з різних сторін одну і ту ж взаємодію викладача і студента. Вибираючи той чи інший метод навчання, викладачу необхідно щоразу враховувати різноманітні залежності. Перш за все, визначається мета і конкретні завдання, які будуть вирішуватися на занятті. У відповідності з ними визначаються у загальному вигляді й методи. Потім здійснюється цілеспрямований вибір оптимальних шляхів, які дозволяють найкращим чином організувати процес пізнання. І якщо ми говоримо, що в даний момент використовується відповідний метод, то це означає, що він домінує на цьому етапі навчальної дії і становить значний внесок у досягнення основної дидактичної мети.

Науковцями визначена така дидактична закономірність: чим повніше був обґрунтований викладачем вибір методів навчання (у перспективному, гностичному, логічному, мотиваційному, контрольно-оціночному, інших), тим ефективнішими будуть викладання та учіння і за коротший час.

На вибір методів суттєво впливає зміст навчального матеріалу. Так, складний теоретичний навчальний матеріал, раніше невідомий студентам, краще вивчати репродуктивними методами (лекція, семінар тощо) у їх системно-структурному варіанті; навчальний матеріал меншої складності, який студенти частково знають, дозволяє формулювати проблеми та створювати проблемні ситуації, запрошувати до їх вирішення студентів. Для формування умінь та навичок більше підходять різноманітні методи практичної діяльності студентів.

Вибір методів навчання залежить також від характеру зв'язків навчального матеріалу. Якщо нові знання пов'язані з попередніми опосередковано і можуть бути виведені шляхом суджень, можливо використовувати методи більш високих рівнів проблемності, включаючи дослідницькі. Викладач, прийнявши рішення про використання репродуктивних чи проблемно-пошукових методів, повинен проаналізувати доцільність їх використання.

Важливе значення має і фактор часу при виборі методів навчання. Якщо відрізок часу, який виділяє відомі і невідомі знання навчальної культурологічної дисципліни значно великий, доцільно обрати проблемне викладання теми або рішення пізнавальних завдань. Крім цього, необхідно пам'ятати важливу вимогу оптимізації навчального процесу: не перебільшувати ліміт часу. Організація

проблемного навчання на перших порах вимагає більше часу, але з оволодінням досвідом творчої діяльності, студенти проходять етапи проблемного пошуку все швидше, а їх знання стають більш усвідомленими і дієвими. Дидактична гра на заняттях також дозволяє реалізувати у єдності освітні, виховні та розвивальні функції методів навчання, сприяє посиленню мотивації, дозволяє контролювати навчально-пізнавальну діяльність студентів.

Яскраво вираженою рисою сучасного навчального процесу у ЗВО є установка на розвиток творчих сил і здібностей студентів. І про це завдання повинен завжди пам'ятати викладач при виборі методів та прийомів навчання. Вибираючи методи, не можна виходити з того, що тільки проблемно-пошукові, дослідницькі методи вискоєфективні для розвитку культурологічного мислення, і у зв'язку з цим проводити тільки проблемне навчання. Враховуючи різноманітність та складність завдань, які стоять перед викладачем культурологічних дисциплін, необхідно завжди пам'ятати, що кожне заняття не може бути тільки проблемним, але кожне з них повинно навчати, розвивати і виховувати.

У сучасній дидактиці вищої школи все більше реалізується ідея компенсаційних можливостей методів. Її сутність полягає в тому, що одна і та ж мета може бути досягнута різними методами. Відомо, що різні за методикою навчання, творчо працюючі викладачі мають свої улюблені системи методів та прийомів, домагаються ефективних результатів в культурологічному навчанні. Очевидна неповнота якоїсь однієї методики «компенсується» майстерністю викладача та високими навчальними можливостями студентів. Це одна із важливіших умов при виборі та поєднанні методів навчання.

Щоб визначити реальні можливості студентів даної групи, викладачу необхідна значна психолого-педагогічна підготовка. Для цього викладачеві необхідно знати їх рівень знань, умінь та навичок, рівень інтелекту, ставлення до навчання, працездатність, рівень вихованості. Знання реальних можливостей студентів при вивченні культурологічних дисциплін дозволяє науково планувати вибір методів та засобів навчання. Важливим компонентом у процесі вибору методів навчання є рівень майстерності викладача. Тільки через особисту майстерність викладача, який володіє сучасною викладацькою методикою використання методів, форм та засобів навчання, реалізуються закладені в них можливості. При цьому необхідно враховувати, що важливою умовою підвищення ефективності методів навчання є їх доцільність, тобто включення до

будь-якого методу діалогу між викладачем та студентами. Діалогічність активізує й сприяє розвиткові всіх особистісних функцій, забезпечує процес засвоєння знань.

Узагальнюючи вище означене, можна окреслити основні умови вибору методу навчання:

- відповідність методів принципам навчання;
- відповідність їх цілям та завданням навчання;
- відповідність їх змісту даної теми заняття;
- відповідність їх навчальним можливостям студентів (інтелектуальним, психологічним, морально-етичним тощо);
- відповідність наявним умовам та часу, відведеному для навчання;
- відповідність можливостям викладача.

Таки чином, за останні десятиріччя, дидактики-методологи та методисти опрацювали досить розгалужену класифікацію методів навчання у ЗВО. Їх оптимальний вибір у практичній діяльності викладача дає йому змогу ефективно організувати навчально-пізнавальну роботу студентів. Тільки правильний вибір і застосування методів навчання можуть забезпечити високий рівень знань студентів і виховати потребу в систематичній, свідомій, творчій навчальній праці.

Контрольні запитання та завдання

1. Розкрийте значення терміну «принципи навчання».
2. Назвіть систему принципів навчання.
3. Розкрийте сутність принципів навчання.
4. Який принцип є провідним у педагогічній системі?
5. Дайте визначення методів навчання, їх структури.
6. Які загальні функції методів навчання?
7. Розкрийте основний зміст словесних методів навчання.
8. У чому єдність та особливості методів ілюстрації та демонстрації.
9. У чому ефективність методу пізнавальної гри?
10. Як розуміти метод стимулюючого змісту навчання?
11. Доведіть необхідність виокремлення групи методів стимулювання учіння.
12. Охарактеризуйте методи навчання за логікою передання і сприймання навчального матеріалу.
13. Розкрийте зміст методів контролю та самоконтролю.

14. Які методи характеризують міру керівництва учінням студентів?

15. Яким чином здійснюється вибір методів навчання?

1.4. Виховна робота зі студентською молоддю у закладі вищої освіти

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 студентське середовище.

1.4.1. Сутність, зміст, завдання, специфіка та основні принципи виховного процесу у закладах вищої освіти

Виховання – процес цілеспрямованого систематичного формування особистості, зумовленого законами суспільного 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, ЗМІ, 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.

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, моральні та політичні орієнтири, життєві настанови і перспективи. У широкому педагогічному значенні виховання – цілеспрямований, організований і систематичний вплив вихователів, організованого

соціального педагогічного середовища з метою сформувати всебічно розвинену особистість. 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.

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: оволодіння знаннями, нормами і правилами поведінки (дій) – формування умінь і навичок поведінки – формування почуттів – формування переконань – практична діяльність. 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. Їх наявність – результат поведінки вихователя та вихованця в певній педагогічній ситуації. 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.

Самовиховання – «вищий етап виховного процесу, систематична й свідомо 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.

Особливості процесу виховання:

- двоаспектний характер;
- безперервність та довготривалість;
- взаємозв'язок, взаємодоповнюваність процесів виховання, самовиховання і перевиховання;
- багатофакторність різноманітних виховних впливів (батьки, друзі, навколишнє середовище, ЗМІ 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 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 визначення досить умовне, оскільки «остаточного» результату формування особистості не існує. Людина формується впродовж усього життя залежно від об'єктивних та суб'єктивних умов її онтогенезу.

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. 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 і таке визначення: мета виховання – система виховних завдань.

Можна означити наступні **функції виховання**:

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 умови 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**, а саме: національне виховання, розумове, моральне й естетичне виховання, фізичне, трудове, екологічне виховання, економічне, правове, антинаркогенне виховання студентів.

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 принцип загальнолюдської моралі: правди, справедливості, патріотизму, доброти, толерантності та ін.;

- культивувати найкращі риси української ментальності – працелюбність, індивідуальна свобода, глибокий зв'язок з 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, забезпечити умови для соціалізації, формувати науковий світогляд;

- 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, явищ, понять, термінів, законів, закономірностей. Правил, алгоритмів діяльності тощо);

- формування потреби в постійному розвитку й саморозвитку;

- вироблення вміння самостійно здобувати знання;

- готовність до застосування знань й вмінь у практичній діяльності.

Завдання розумового виховання розв'язують засобами навчання й виховання, спеціальними психологічними тренінгами і вправами, бесідами про вчених, державних діячів інших країн, вікторинами й олімпіадами, залученням до процесу творчого пошуку, дослідження й експерименту.

Моральне виховання – виховна діяльність закладу вищої освіти, 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.

Завдання морального виховання:

- формування у вихованців розуміння норм загальнолюдської 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, громадських місцях);
- формування культури статевої 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 підвалини 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 вмій;
- формування нового економічного мислення, здатного 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 закладу вищої освіти, 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 громадянською 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

Виховання і процес соціалізації. Період навчання у ЗВО – 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 особистої 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 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 (співвідношення 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 ти 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 закладах вищої освіти є потужним фактором соціалізації особистості студента.

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. 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 методіку виховного процесу. Це знання про сутність, зміст, структуру виховання, його закони, закономірності, що виявляється у вигляді норм виховної діяльності у ЗВО, 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'єктивний 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, методіки та організації».

І. П. Підласий до принципів виховання висунув такі вимоги: обов'язковість, комплексність, рівнозначність. На думку

В. Л. Ортинського, 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 дотримуватись 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 ЗВО.

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 психологічних вимог системи сучасних принципів виховання особистості студента є ознакою високої педагогічної культури суб'єкта виховання у ЗВО та важливою передумовою ефективності всього навчально-виховного процесу в них.

У сучасній педагогічній науці 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 вимогливістю; 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 ЗВО 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 впровадження 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 ЗВО 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 закладі вищої освіти.

Водночас, принципи виховання – не догма, а їхні вимоги – не перелік інструктивних вказівок. Це своєрідний компас, керівництво до дії для педагога-вихователя. Вони передбачають творчість у роботі з різними категоріями молоді (студенти, 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-діяльнсної 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 прикладом 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, суть якого – у підпорядкованості всієї виховної роботи загальній меті та ідеалам виховання у ЗВО, 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 багатогранним 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; організуючи 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 ментальності; 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, залучити 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, передовсім 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 ЗВО; 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 призводить 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 викладача у закладі вищої освіти.

Контрольні запитання та завдання

1. Опишіть чотири значення категорії виховання.
2. Хто і що є об'єктом і предметом виховання?
3. Визначте основні функції виховання.
4. Охарактеризуйте основні види виховання.
5. Розкрийте сутність поняття «національне виховання».
6. Назвіть основні напрями виховання та його завдання.
7. Назвіть основні парадигми природи виховання.
8. Розкрийте основні умови високої ефективності підготовки майбутніх фахівців.

1.4.2. Моральне виховання студентської молоді

Сьогодні наше суспільство перебуває у стані глибокої моральної кризи. Однією із головних тенденцій формування духовного обличчя сучасної людини має стати усвідомлення біблійної істини: «полюби ближнього як самого себе». Людина, яка встановлює зв'язок з іншими людьми, має усвідомити значущість іншого суб'єкта як рівного собі, усвідомити емоційну близькість з ним. Кожна особистість має власну волю, автономність, суверенність, неповторну індивідуальність.

Кожна особистість у процесі самореалізації, стикаючись із реаліями життя, може досягти моральної зрілості. Тільки у процесі максимального духовного, практичного напруження на певному етапі морального розвитку вона бере на себе повну відповідальність за свої дії та вчинки.

Процес морального виховання студентів визначається як інтегративна якість. Його результатом повинен стати високий рівень моральної культури, моральної вихованості майбутнього фахівця.

Моральну культуру студентської молоді можна також визначити як інтегративну якість, що виявляється, насамперед, у системі моральних знань, умінь та відносин. Її стрижнем є моральний ідеал особистості.

Будь-яка практична діяльність людини базується на розумінні важливості та користі такої діяльності. Без високої моральної грамотності фахівець не зможе виконати свої професійні обов'язки. Однак дієвість етичної освіти виявляється не тільки у знанні основних положень моралі, умінні теоретично вирішувати професійно-моральні проблеми, а, насамперед, у формуванні високих моральних переконань, мотивів поведінки, самих вчинків.

Моральні відносини є третім, найважливішим, компонентом моральної культури студентів.

У процесі формування моральної культури особистості відбираються моральні цінності, що становлять частину загальнолюдських цінностей. Формуються моральна свідомість і самосвідомість особистості у процесі її взаємодії з довкіллям.

Індивідуальну свідомість відрізняє від суспільної те, що в індивідуальній свідомості відбиваються як особистісні, так і суспільні фактори життя конкретної людини, специфіка мікросередовища, в якому вона живе (табл. 1).

Таблиця 1

РІВНІ МОРАЛЬНОЇ ВИХОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Рівні моральної вихованості	Психологічна структура	Проявлення у поведінці	Завдання формування
1. Висока (внутрішня) вихованість	Наявність моральних звичок та моральних почуттів як потреби виконувати моральні норми та протидії їх порушенню	Не тільки моральні вчинки, а й активна протидія вчинкам, що вступають у суперечливість з моральними нормами	Зміцнення наявних моральних звичок
2. Добра (зовнішня) вихованість	Наявність високоавтоматизованих навичок, застосування добре засвоєних моральних норм	Спонтанні дії, що відповідають моральним нормам	Виховання моральних почуттів
3. Ситуаційна вихованість	Знання моральних норм, але їх виховання тільки спонтанне у певних ситуаціях	Спонтанне виконання дій, що відповідають	Зміцнення моральних навичок

		моральним нормам, можливість виконання моральних дій	
4. Погана вихованість	Знання моральних норм, але відсутність навичок їх виконання	Можливий прояв окремих аморальних дій	Набуття моральних навичок
5. Невихованість	Погане уявлення про моральні навички та норми	Частий вияв невихованості як дій, що вступають у суперечливість з моральними нормами	Набуття знань моральних норм

Моральна свідомість окремого студента має різні форми і стани: у вигляді моральних почуттів та потреб, поглядів, переконань.

Моральні погляди – це знання про вимоги моралі, що суспільство ставить перед майбутнім спеціалістом. Моральні погляди та моральні переконання не завжди є адекватними.

Переконання ґрунтуються на знанні моральних і професійних цінностей, але на відміну від поглядів ці знання мають емоційне забарвлення, базуючись на особистому моральному досвіді – вони (переконання) базуються на впевненості у справедливості цих норм.

Коли говорять про моральні почуття, то звичайно мають на увазі почуття, що відчуває особистість, приймаючи явища дійсності з погляду моралі, відштовхуючись від моральних цінностей, уявлень.

Предметом моральних почуттів, інтересів стають професійні обов'язки відповідно до професії.

Усі компоненти моральної свідомості мають відносну автономність та самостійність.

Позиція фахівця є соціально зумовленою але, які б фактори не впливали на людину, він є суб'єктом своєї діяльності. У процесі ідентифікації особистості з соціальною групою у моральній самосвідомості людини виявляються моменти незбігу особистого і групового (кланового, станового, професійного).

Процес оволодіння професією є одним із ключових компонентів соціалізації особистості. Принципи загальнолюдської моралі є основою професійно-моральних норм.

Наука, що вивчає професійну специфіку моралі, називається професійною етикою. Існують причини виокремлення професійної етики. Перша – це конкретизація загальних моральних вимог для всіх без винятку професій; друга – виникнення специфічних моральних обов'язків тільки для тих видів трудової діяльності, що пов'язані з впливом на людину. Незаперечним є також те, що у професійній моралі немає жодної норми, у якій б не було аналогій серед загальних моральних уявлень.

Професійна етика вивчає, які моральні вимоги діють у специфічних умовах тієї чи іншої професії. Необхідною умовою професійної діяльності фахівця слугує моральна самосвідомість. Під самосвідомістю студента ми розуміємо: усвідомлення й оцінку своїх дій, вчинків та їх наслідків, потреб, думок, морального обличчя, ідеалів, мотивів поведінки, оцінювання себе, своїх життєвих та професійних цілей.

Моральне самоуправління поведінкою містить три аспекти: процес самоорганізації, процес самоконтролю і саморегуляції. Професійний обов'язок, його усвідомлення є одним із головних мотивів творчої діяльності. Тому формування глибоко усвідомленого почуття професійного обов'язку є одним із головних завдань морального виховання студентів.

Найчастіше переважають три напрями в оцінці морального розвитку людини:

1. Функціональний атомарний підхід (Н. В. Єфременко, Л. О. Іванова, Н. І. Монахов), що рекомендує спиратися на численний перелік моральних якостей (працелюбність, гуманність, чесність, бережливість, скромність, дисциплінованість, ввічливість та ін.).

2. Інтегрований підхід (Л. І. Божович, В. С. Мерлін, М. С. Неймарк та ін.), що пропонує спиратися на якийсь один, максимально широкий критерій, який дає змогу виявити і стисло зафіксувати головний стрижень особистості, що визначає звичайну лінію її поведінки (моральна готовність вихованця та ін.).

3. Комплексний, інтегрально-аналітичний підхід (Б. П. Бітинас, О. В. Зосимовський та ін.), у якому інтегративний підхід відіграє роль провідного методу вивчення вихованості; функціональний – допоміжного.

Моральність конкретної людини – це засвоєна, внутрішньо прийнята суспільна мораль, що регулює її індивідуальну поведінку і спирається на світоглядні переконання та почуття совісті.

Моральний розвиток особистості можна поділити на три етапи (рівні), залежно від засобу регулювання моральної поведінки – від суто зовнішніх до суто внутрішніх:

1. Елементарний рівень моральності, що має місце від народження. І хоча до появи свідомості моралі ще немає, все ж цей початковий період людського життя є дуже важливим для майбутньої моральної поведінки.

З появою свідомості особистість, що формується, починає інтенсивно засвоювати зачатки моральної культури певного суспільства шляхом наслідування, копіювання поведінки дорослих і однолітків, а також шляхом безпосереднього навіювання того, як треба і як не треба поводити себе. Головними надбаннями першого рівня можна вважати засвоєння молодого людиною найпростіших норм моралі, абетки культури поведінки, розвиток у неї елементарної дисциплінованості, елементарної солідарності з людьми, які оточують, доброзичливості, співчуття.

2. Рівень орієнтації в основному на зовнішні моральні регулятори. На цьому рівні особистість у своїй моральній поведінці орієнтується на зовнішній світ, але розвиваються й набувають все більшого значення внутрішні мотиви: почуття сорому, почуття честі (особистої та колективної), самолюбство, почуття змагання (в деяких проявах його називають «білою заздрістю») – важлива якість, без якої не можливе моральне формування особистості.

3. Рівень морального саморегулювання, тобто такого регулювання, коли людина поводить себе морально не тому, що йому за це заплатять, схвалять чи засудять (у випадку вчинення певних дій), а тому, що моральна поведінка стала для неї потребою, нормою життя. Така поведінка передбачає безкорисливість, чесність, доброзичливість, розвинене почуття власної гідності, високе почуття обов'язку, відповідальність і совість.

Однією з головних цілей морального виховання студентів є досягнення третього рівня регулювання поведінки, формування глибокої потреби у моральному самовихованні.

Морально-трудова, комунікативна ситуація, які «проживають» майбутні фахівці у ЗВО, завжди мають містити морально-аналітичний компонент. Стимулювання процесів морального аналізу й самоаналізу ї одним з найбільш перспективних шляхів формування високого рівня моральної культури і моральної вихованості майбутнього фахівця.

Створення умов творчої самодіяльності у ЗВО є однією з головних проблем морального формування фахівця. Повноцінний

моральний розвиток студента не відбуватиметься в атмосфері нудьги, репродуктивних форм навчання. Створення атмосфери співпричетності до життя ЗВО, курсу, групи, країни – емоційна умова морального розвитку фахівця.

Ключовою умовою ефективності морального виховання студентів є побудова відносин довіри, взаємоповаги, відповідальності за себе та інших, взаємовимогливості. Це можливе тільки в тих ЗВО,

Студентське самоврядування – це не просто одна з конкретних форм демократизації вищої школи, цей феномен може стати школою високої моральності та почуття громадянського обов'язку. Велику роль у моральному розвитку студентів відіграють моральні ідеали.

Головні функції, які виконує моральний ідеал, - це регулятивна, стимулююча, орієнтовна, оцінна, критична. Усі ці функції взаємопов'язані. Моральний ідеал є органічною єдністю раціонального та емоційного. Він може виявлятися через оцінні судження (духовний рівень); через емоційно-вольові спонукання, прагнення, наміри (духовно-моральні відносини), через дії та вчинки (практичні відносини і рівень).

Важливими показниками морального ідеалу особистості є глибина, зрозумілість, конкретність моральних цінностей, взаємозв'язок та взаємозалежність (ієрархія) їх. Процес морального виховання здебільшого залежить від ролі самої особистості, що формується у цьому процесі.

Моральне виховання є одним із головних факторів формування сучасного спеціаліста. Моральне можна ні «прищепити», ні «виробити» шляхом різноманітних зовнішніх впливів. Цей процес набагато складніший і завжди відбувається з допомогою самої особистості, що формується.

Моральна свідомість студентів формується в процесі та під впливом усіх різноманітних видів діяльності. Провідною діяльністю студентів є навчально-пізнавальна, що містить елементи всіх інших видів діяльності – трудової, художньої, природоохоронної, спортивної, патріотичної та ін.

Саме у процесах діяльності та спілкування необхідно створювати такі умови, які посилять переживання студентами внутрішніх суперечностей між наявним і необхідним рівнем морального розвитку, моральну активність студентів, їх навчально-пізнавальну діяльність, моральне самовдосконалення.

Контрольні запитання та завдання

1. Визначте сутність морального виховання особистості.
2. Проаналізуйте поняття «моральна культура особистості».
3. Визначте головні підходи до вивчення морального розвитку особистості.
4. Розкрийте головні умови ефективного морального виховання студентів.
5. Проаналізуйте рівні моральної вихованості особистості. Як співвідносяться поняття «моральна вихованість особистості» та «моральна культура особистості».

1.4.3. Самовиховання здобувачів, його мотивація в умовах закладу вищої освіти

Досвід навчально-виховної діяльності закладів вищої освіти переконує, що ефективно вирішувати питання підготовки майбутніх фахівців можна лише за активної участі в цьому процесі студентів, тобто мова йде 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. Неусвідомлене 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 свідомо діяльність людини, спрямована на її саморозвиток і формування власної базової культури. Щоб самовиховання стало усвідомленим і професійно спрямованим, майбутній фахівець має відчути, 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 залежить 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 – свідома, 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. Вдаючись до самовиховання, людина реалізує соціальну потребу набутти 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 ЗВО;

- *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 спонукають 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 можливості 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 ЗВО та суспільною діяльністю. 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, методiku та організацію процесу самовиховання. Основні принципи самовиховання:

- природовідповідності та народності самовиховання;
- демократичності самовиховання, виховання стійкої громадянської 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 свої 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, 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.

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.

Методично правильно організоване самопізнання, за 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 спільній 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 у процесі самопізнання спрямовано на вивчення якостей власної особистості, зіставлення їх з вимогами, які висувають до громадянина. Самовивчення відбувається через самостереження, самоаналіз своїх вчинків, поведінки, конкретних результатів діяльності, критичне ставлення до висловлювань на свою адресу з боку студентів, науково-педагогічних працівників, керівників ЗВО, 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 проєкт 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, уміння правильно реагувати не 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, приходиться 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 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 відігравати 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 (вироблення 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 ЗВО. Після самооцінки позитивів і вад, з метою їх удосконалити і 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 відображені 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 використовує 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, культурної 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 мають 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.

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 сьогодні та майбутнє, а також стимулювання самовиховної діяльності під час навчально-виховного процесу.

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 ЗВО;
- 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 корективів;

***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 закладу вищої освіти, пройнятої 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 забезпечувати 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, самосуд, самопримус, самопідбадьорювання, самозобов'язання, самоінструктування, самонавіювання, самовправа, самокритика, самонагадування та ін.

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 ЗВО створюють такі умови, які спонукають студентів займатися самовихованням. Такими стимулюючими 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, самосуд, самонаказ та ін.

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 у програмі самовиховання і вносить відповідні корективи у план роботи над

собою. Безумовно, робота над собою вимагає, у разі необхідності, самокорегування.

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 закладу вищої освіти, 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 ЗВО з питань самовиховання.

Контрольні запитання та завдання

1. Розкрийте сутність понять «самовиховання», «метод самовиховання» і «професійне самовдосконалення».
2. Назвіть основні принципи самовиховання.
3. Що таке програма самовиховання і як її можна здійснювати?
4. Назвіть основні етапи педагогічного керівництва процесом самовиховання.
5. Яким чином можна стимулювати самовиховання?
6. Розкрийте сутність етапу планування процесу самовиховання.
7. Розкрийте основні функції самоконтролю.

РОЗДІЛ II. Сучасні методики навчання і викладання

2.1. Сутність та основні ознаки педагогічної технології

Суттєвою ознакою сучасних інноваційних процесів в освітній сфері є їх технологізація – неухильне дотримання змісту і послідовності етапів упровадження нововведень. Володіння технологіями стає загальною і пріоритетною потребою ринку, визначає напрями опанування професійних умінь, враховується при оцінюванні якості і вартості освітньо-виховних послуг.

Педагогічна технологія функціонує як наука, що досліджує найраціональніші шляхи навчання; як навчальна дисципліна; як система способів, принципів та регуляторів, які застосовують у навчанні; як процес навчання.

Педагогічні технології – галузь педагогіки, зосереджена на вивченні взаємодії учасників педагогічного процесу і розробленні інструментарію з метою її оптимізації.

Педагогічні технології належать до системи педагогічних наук. Їх об'єктом є взаємодія учасників педагогічного процесу, а предметом – прийоми, способи, методи, засоби, закономірності навчально-виховної взаємодії, зумовлені цілями, завданнями та змістом освіти і виховання. Метою цієї науки є пошук оптимальних шляхів якісних соціально-культурних, навчальних, розвивальних змін, які прогнозує педагог у розвитку особистості студента в процесі навчання та виховання. Завдання педагогічних технологій спрямовані на розв'язання таких проблем:

- розроблення змісту освіти в різних типах навчальних закладів;
- пошук шляхів підвищення якості навчання, результативності виховання;
- підготовка особистісно орієнтованих навчально-виховних методик;
- популяризація освітніх інновацій у суспільстві;
- пошук оптимальних умов організування праці педагогів.

Навчальна дисципліна «Педагогічні технології» характеризує практичне впровадження новітніх наукових досягнень у навчально-виховну діяльність сучасних українських освітніх закладів. У будь-якій галузі технологія є діяльністю, яка максимально відображає

об'єктивні закони предметної сфери і тому забезпечує найбільшу відповідність результату діяльності поставленим цілям. Педагогічна технологія має містити відповіді на запитання: як навчати, як виховувати, як розвивати.

Інноватика, яка є основою педагогічних технологій, прийшла в педагогіку з культурології, лінгвістики, економіки. У ній закладено впроваджувальний вектор, що характеризує традиційне і часто критиковане співвідношення науки та практики (наука розробляє теорії і впроваджує їх у практику).

Існує тісний зв'язок педагогічних технологій із педагогічною майстерністю, оскільки викладач керує навчально-виховним процесом, забезпечує його освітній, виховний і розвивальний характер. Для створення умов цілісного розвитку особистості педагогічні технології мають ґрунтуватися на філософській основі і проектувати діяльність на перспективу.

Отже, зміст освіти в межах технологій розглядають із позиції сучасних теорій вищої освіти, принципів системності, ідей розвивального навчання та соціального замовлення. У процесуальній характеристиці, насамперед, мають бути визначені доцільність та оптимальність окремих елементів, комплексність усіх методичних засобів, керованість, адекватність змісту освіти і контингенту тих, кого навчають.

У педагогічній науці і практиці використовують терміни «освітні технології», «педагогічні технології», «технології навчання», «технології виховання», «соціально-виховні технології», «технології управління» тощо. На думку сучасних українських педагогів Людмили Буркової та Григорія Селевка, поняття «освітня технологія» ширше, ніж «педагогічна технологія», оскільки освіта, крім педагогічних, охоплює ще й різноманітні соціальні, соціально-політичні, управлінські, культурологічні, психолого-педагогічні, економічні та інші аспекти. Освітні технології передбачають загальну стратегію розвитку єдиного в межах країни освітнього простору (Т. Назарова), а педагогічні – відображають тактику реалізації освітніх технологій і будуються на знанні закономірностей функціонування системи «педагог – матеріальне середовище – студент». Приклади освітніх технологій – концепції освіти, освітні закони, освітні системи. Педагогічні технології, які є складовими освітніх, охоплюють технології навчання, виховання та управління.

Підходи сучасних дослідників до визначення поняття «педагогічна технологія» різняться. Його тлумачать як сукупність

психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і поєднання форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів, тобто як організаційно-методичний інструментарій (І. Підласий); як опис системи дій педагога та студентів, від яких не слід відхилитися (П. Москаленко); як проект певної педагогічної системи, що реалізується педагогом (В. Беспалько).

За визначенням ЮНЕСКО, «педагогічна технологія» - це системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів і їхніх взаємодій, що мають своїм завданням оптимізацію форм освіти».

Г. Селевко виокремлює чотири позиції в науковому розумінні та використанні терміну «педагогічна технологія»:

1) педагогічна технологія як засіб (В. Бухвалов, В. Паламарчук, Б. Лихачов, С. Смирнов, Н. Крилова, М. Мейер): частина педагогічної науки, що вивчає й розробляє цілі, зміст і методи навчання та проектування педагогічних процесів і є організаційно-методичним інструментарієм;

2) педагогічна технологія як спосіб (В. Беспалько, В. Сластьонін, А. Кушнір): опис процесу, своєрідний алгоритм досягнення навчально-розвивальної мети;

3) педагогічна технологія як науковий напрям (І. Підкасистий, В. Гузєєв, М. Єраут): здійснення найбільш раціонального способу навчання через науково-практичне експериментування, діагностування, спостереження, яке відображене в методичних рекомендаціях, програмах, технологіях;

4) педагогічна технологія як багатовимірне поняття, у т. ч. система (В. Боголюбов, В. Давидов, Є. Коротяєва): загальнопедагогічна (загальнодидактична, загальновиховна) технологія, що характеризує цілісний освітній процес у певному регіоні, навчальному закладі й охоплює сукупність цілей, змісту, засобів і методів навчання, алгоритм діяльності суб'єктів та об'єктів процесу.

У монографії « Педагогічні технології у неперервній професійній освіті» (С. Сисоєва, А. Алексюк, П. Воловик та ін.) педагогічна технологія витлумачена як раціональний спосіб досягнення свідомо визначеної освітньої (навчальної, виховної) мети; наука; педагогічна система; педагогічна діяльність; системно-діяльнісний підхід до освітнього (навчального) процесу; система знань; мистецтво педагога; модель; засіб оптимізації і модернізації

освітнього процесу; процесуальний компонент (складова) освітнього (навчального) процесу; інтегративний підхід в освіті.

Сучасні українські педагоги Іван Прокопенко і Віктор Євдокимов трактують педагогічну технологію як наукове і точне відтворення педагогічних дій, що гарантують успіх. Педагогічна технологія – це не механічний, заданий процес із незмінним наслідком, а організаційно-змістова структура, що визначає напрям взаємодії педагога та студентів за нескінченної багатоманітності підходів і відносин; не інструкції і рецепти, а принципи практичного втілення закономірностей формування особистості.

У навчально-методичному посібнику «Освітні технології» (за загальною редакцією О. Пехоти) педагогічну технологію визначено як систему раціональних способів досягнення поставленої мети, наукове організування навчально-виховного процесу, що визначає найбільш раціональні та ефективні способи досягнення кінцевих освітньо-культурних цілей.

Попри велику кількість підходів спільними елементами визначень є системність, інтегративність, відповідність конкретній меті.

Педагогічна технологія – змістова техніка реалізації системи всіх компонентів педагогічного процесу, спрямована на досягнення поставленої мети; закономірна педагогічна діяльність, яка реалізовує науково обгрунтований проєкт навчально-виховного процесу і має вищий рівень ефективності, ніж традиційні методики.

Основними ознаками педагогічної технології є:

- концептуальність – чітке, послідовне педагогічне розроблення цілей навчання та виховання;
- діагностичне визначення цілей – теоретико-прогностичне вивчення умов, способів, засобів упровадження педагогічних інновацій, прогнозування результатів навчально-виховної діяльності;
- економічність (виражає якість навчального процесу) – структурування, впорядкування, ущільнення інформації, яку необхідно сприйняти та засвоїти;
- алгоритмізованість, проєктованість – поділ технології на етапи, ступені, повторюваність та ритмічність дій, що забезпечують дидактичний результат;
- коригованість – вироблення педагогічних умінь, які дають змогу вносити процесуальні зміни в технологію зі збереженням основних дидактичних цілей;

- візуалізація – комплексне застосування технічних, комп'ютерних засобів навчання та контролю.

В освітній практиці виокремлюють такі рівні функціонування педагогічної технології:

*загальнопедагогічний, що репрезентує цілісний освітній процес у регіоні, освітньому закладі і тотожній педагогічній системі, оскільки містить сукупність цілей, засобів і методів навчання (виховання), алгоритм дій педагогів та студентів;

*предметно-методичний, що окреслює застосування технології як окремої методики в межах одного предмета;

*локальний, на якому педагогічна технологія реалізується як технологія окремих частин навчально-виховного процесу з метою розв'язання певних дидактичних і виховних завдань.

Відповідно до цих рівнів розмежовують поняття «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання», що визначаються їхніми цілями, завданнями і змістом.

Більшість науковців і педагогів-практиків схильні обмежувати використання поняття «технологія» щодо процесу виховання. У дидактиці функціонування технології обгрунтоване, оскільки якість засвоєного матеріалу можна проконтролювати і перевірити, проте у вихованні важче визначити діагностичну мету і результат сформованості моральної якості. У процесі виховання послуговуються існуючими методиками і суб'єктивними методами педагогічного контролю. Виховну технологію не можна ототожнювати з виховними методами. Якісно нові методи, що засновані на рефлексивно-вольових механізмах, механізмах співпереживання і позитивно-емоційного оцінювання та апелюють до самосвідомості, особистісного ставлення студента до суспільних норм і цінностей, сучасний український психолог Іван Бех кваліфікує як виховні технології особистісної орієнтації.

Українські вчені (С. Гончаренко, А. Кушнір, О. Пехота, І. Підласий, Г. Селевко) розмежовують терміни «технологія» і «методика». Технологія відрізняється від методики відтворюваністю, стійкістю результатів, відсутністю безлічі «якщо»: «якщо талановитий учитель, талановиті студенти, багатий ЗВО» (І. Підласий, А. Підласий). Відмінність полягає в тому, що педагогічні технології вдається тиражувати і переносити на вивчення різних навчальних дисциплін із гарантією високої якості виконання поставлених завдань. Методика навчання є значно вужчою. Може діяти тільки в межах певного предмета чи кількох навчальних дисциплін. Наприклад,

методику навчання вільного (швидкого) читання не можна використовувати для вивчення математичних дисциплін. Проте методика може бути доведена до рівня технології. Так, сучасна методика оцінювання знань відповідає об'єктивності, надійності, валідності, тому її можна назвати педагогічною технологією.

На думку Г. Селевко, відмінність між методикою і технологією полягає передовсім у розставленні акцентів. Пріоритетне питання методики – «ЯК», а технології – «як це зробити оптимально». У технології більше представлені компоненти мети, а також процесуальні компоненти, у методиці – змістова, якісна та варіативна частини. Технології навчання будь-якої дисципліни відрізняються від окремих методик вищим ступенем узагальнення, ширшим діапазоном застосування, чіткістю формулювання мети, її діагностичністю, глибшою теоретичною розробленістю, вищим рівнем системного проектування, регламентації, алгоритмізації тощо.

Сучасний український педагог Ганна Сальникова також диференціює ці терміни. Методика навчання – сукупність правил, прийомів і засобів, за допомогою яких передається багаторічний досвід від одного покоління до іншого і формується новий життєвий досвід людей. Технологія навчання – це «прив'язування» методики до конкретних умов, система використання вироблених правил з урахуванням часу, місця, конкретних суб'єктів освіти, умов організації і тривалості педагогічного процесу. З огляду на це можна говорити про ефективність технології лише щодо певних студентів та педагогів. Методики навчання стійкіші, ніж технології, вони змінюються разом зі зміною освітньої мети.

Педагогічна технологія опосередкована педагогічною технікою і якостями особистості педагога, його майстерністю (Г. Селевко). Проте встановити, який із чинників провідний, неможливо.

2.2. Типологія педагогічних технологій

Педагогічні технології є багатоаспектним явищем. Їх складність, багатоваріантність і широкий спектр зумовлюють потребу в типології. Педагогічні технології класифікують за різними критеріями (А. Нісімчук, О. Падалка, О. Шпак):

1. За рівнем застосування:

- загальнопедагогічні (стосуються загальних основ організації освітніх процесів): державні програми «Діти України», «Я у світі», комп'ютерні технології;

- предметні та галузеві (призначені для вдосконалення викладання предметів): система розвивального навчання, поетапне формування розумових дій (П. Гальперін, Н. Талізін), теорія проблемного навчання (І. Лернер);

- локальні та модульні (передбачають часткові зміни педагогічних явищ): використання нетрадиційних форм і методів навчання з конкретного предмета з метою покращення якості освіти, формування моральних якостей; демонстрування нестандартних шляхів у розв'язанні дидактичної чи виховної ситуації;

- вузькодидактичні (специфічні методики, способи організації педагогічної взаємодії між студентами та викладачами для досягнення конкретного навчального результату).

2. За філософською основою:

- гуманістичні та антигуманістичні;
- антропософські і теософські;
- педоцентричні і загальнопедагогічні;
- прагматичні і екзистенціалістичні;
- матеріалістичні та ідеалістичні;
- метафізичні і діалектичні;
- наукові і релігійні.

3. За провідним чинником психічного розвитку:

- біогенні технології (основані на уявленні про те, що психічний розвиток зумовлений спадковим генетичним кодом, а зовнішнє середовище лише реалізує його);

- соціогенні (визначають особистість як матрицю, на якій записується соціальний досвід людини, результати навчання);

- психогенні (ґрунтуються на постулаті, що результат розвитку визначається самою людиною, її попереднім досвідом, психологічними процесами самовдосконалення);

- ідеалістичні (основані на уявленні про нематеріальне походження людини та її якостей).

4. За концепцією засвоєння:

- асоціативно-рефлекторні (основані на теорії формування понять);

- розвивальні (ґрунтуються на теорії діяльнісного підходу);

- інтеріоризаторські (передбачають перетворення на сутність внутрішніх відчуттів);

- біхевіористські (основані на теорії навчання);

- сугестивні (ґрунтуються на навіюванні);

- гештальттехнології (основані на психотерапевтичному впливі);

- нейролінгвістичні (ґрунтуються на нейролінгвістичному програмуванні).

5. За орієнтацією на особистісні структури:

- інформаційні (знання, уміння, навички – ЗУНД);
- операційні (способи розумової діяльності – СРД);
- саморозвитку (самокерувальні механізми особистості – СКМ);
- формування (діяльнісно-практична сфера – ДПС);
- евристичні (продуктивне творче мислення).

6. За характером змісту і структури:

- навчальні і виховні;
- світські і релігійні;
- загальноосвітні і професійні;
- гуманістичні і технократичні;
- монотехнології;
- проникні, політехнології.

7. За типом організування та управління пізнавальною діяльністю:

- структурно-логічні технології (поетапне формулювання дидактичних завдань, вибір способу їх розв'язання, діагностування та оцінювання одержаних результатів);

- інтеграційні технології (системна інтеграція різнопредметних знань і вмінь, різних видів діяльності на рівні інтегрованих курсів, навчальних тем і проблем);

- ігрові технології (ігрова форма взаємодії педагога і студентів, яка сприяє формуванню вмінь розв'язувати завдання на основі компетентного вибору альтернативних варіантів через реалізацію певного сюжету – театралізовані, ділові, рольові, комп'ютерні ігри, імітаційні вправи, ігрове проектування та ін.);

- комп'ютерні технології (реалізуються в дидактичних системах комп'ютерного навчання на основі взаємодії «викладач – комп'ютер – студент» за допомогою інформаційних, тренінгових, розвивальних, контролювальних та інших навчальних програм);

- діалогові технології (пов'язані зі створенням комунікативного середовища, розширенням простору співробітництва на суб'єкт-суб'єктному рівні);

- тренінгові технології (відпрацювання певних алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів розв'язання типових завдань у процесі навчання – тести, психологічні тренінги інтелектуального розвитку, управлінські завдання).

8. За характером взаємодії викладача та студентів (М. Гриньова):

а) авторитарні технології (педагог є одноосібним суб'єктом навчально-виховного процесу, а студент – його об'єктом);

б) дидактоцентричні технології (пріоритет навчання над вихованням, формування особистості студента декларується викладачем виховним навчанням);

в) особистісно орієнтовані технології (центром навчально-виховного процесу є особистість студента). До них належать:

- гуманно-особистісні технології, що ґрунтуються на любові і повазі до студентів, трактують навчання і виховання як допомогу, підтримку;

- технології співробітництва, які передбачають демократизм, спільну діяльність, взаєморозуміння;

- вільне виховання, що ґрунтується на свободі вибору, самостійності;

- езотеричні технології, що тлумачать навчання як шлях до істини, а педагогічний процес – як заохочення її пошуку (наприклад, школа Піфагора, школи Вавилону, Індії, Тибету).

9. За участю студентів у навчальній діяльності (Я. Галант):

- пасивна модель, за якої студент є об'єктом навчання, що засвоює і відтворює знання, подані в готовому вигляді; домінують репродуктивні методи навчання;

- активна модель, яка передбачає пізнавальну активність і самостійність діяльності студентів. Студент є суб'єктом навчання, виконує творчі завдання і вступає в діалог з викладачем;

- інтерактивна модель (О. Пометун), за якої викладач і студент є рівнозначними суб'єктами навчально-виховного процесу, спрямованого на забезпечення комфортних умов, за яких кожен студент відчує свою успішність, інтелектуальну спроможність. Ця модель навчання сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дає змогу педагогові стати справжнім лідером студентського колективу.

10. За домінантним методом:

- догматичні;

- репродуктивні;

- пояснювально-ілюстративні;

- розвивальне навчання;

- проблемні;

- пошукові;

- творчі.

11. За напрямом модернізації традиційної системи навчання:

- технології, засновані на гуманізації та демократизації відносин;

- технології, засновані на активізації та інтенсифікації діяльності студентів;

- технології, що ґрунтуються на ефективності організації та управління;

- технології, засновані не методичному і дидактичному реконструюванні матеріалу;

- природовідповідні технології;

- альтернативні технології;

- цілісні технології авторських шкіл.

12. За категорією тих, хто навчається:

- масові;

- випереджувальні;

- компенсувальні;

- віктимологічні;

- технології роботи з «важкими» студентами;

- технології роботи з обдарованими студентами.

Український дослідник І. Підласий розглядає сучасні педагогічні технології як загальну основу організованої в певний спосіб педагогічної діяльності та як найпоширеніші модифікації, що з'являються у використанні технологій у навчальних закладах різних типів. Відповідно до цього він виокремлює три базові технології, які принципово різняться за організацією навчально-виховного процесу:

а) предметно орієнтована технологія. Чільне місце в ній посідає навчальний предмет. Основна мета навчання – засвоєння матеріалу. Контроль якості знань об'єктивний, ігнорує особистість студента і зводиться до діагностування засвоєння предмета. Того, хто не здатен опанувати предмет, відсіюють. Предметно орієнтована технологія гарантує високий рівень навченості. Досягнення запланованих цілей у визначені терміни і на заданому рівні – основні критерії навчання;

б) особистісно орієнтована технологія. У центрі її уваги – студент, розвиток особистості якого становить основну мету. Показником навчання є не кількість та якість засвоєного, а прогрес особистості – розвиненість, розкріпачення власного Я, самопізнання, самовизначення, самостійність і незалежність думок тощо. Ця технологія не допускає примусу. Основний критерій навчання – задоволення запитів особистості, створення умов для самореалізації;

в) партнерська технологія (технологія співпраці). Вона ґрунтується на суб'єкт-суб'єктних відносинах і узгоджує задоволення потреб студента та основну мету навчання. Сутність педагогіки співробітництва полягає в демократичному та гуманному ставленні до людини, забезпеченні її права на вибір, власну гідність, повагу, права бути такою, якою вона є, а не якою її хоче бачити педагог. Стосунки співпраці формуються там, де студенти і викладачі об'єднані спільними поглядами і прагненнями.

Педагог дбає про максимальне засвоєння студентами конкретних знань і вмінь, розуміння загальних закономірностей у поєднанні з розвитком власного Я, особистісних оцінних суджень, інших необхідних людині особистісних якостей.

Вихідним матеріалом для розроблення технології є теорії, концепції. Багато педагогічних технологій засновані на таких концепціях засвоєння соціального досвіду:

*асоціативно-рефлекторне навчання, у межах якого розроблено теорію формування понять;

*теорія поетапного формування розумових дій, згідно з якою розумний розвиток (як і засвоєння знань, умінь, навичок) відбувається поетапно, спрямовуючись від «матеріальної» (зовнішньої) діяльності у внутрішній розумовий план;

*сугестопедична концепція навчання, яка обґрунтовує комплексне використання з навчальною метою вербальних і невербальних, зовнішніх і внутрішніх засобів сугестії (навіювання), що сприяє надзапам'ятовуванню;

*теорія нейролінгвістичного програмування (НЛП), що розглядає процес навчання як рух інформації через нервову систему людини;

*теорії змістового узагальнення, побудовані на гіпотезі про відповідальну роль теоретичного знання у формуванні інтелекту людини.

На основі однієї теорії навчання можуть поставати різні технології. Так, асоціативно-рефлекторна психологічна теорія зумовила виникнення варіантних технологій навчання, які по-різному поєднують слово і наочність. На теорії проблемного навчання ґрунтуються технології розвитку творчих здібностей, пізнавальної активності, інтересу, самостійності особистості. Однак кілька технологій навчання, побудованих на одній теорії чи концепції, не є ідентичними. Вони завжди різнитимуться за кількісними і якісними параметрами. У зв'язку з цим важливо мати цілісну систему засобів

опису педагогічних технологій, ураховуючи, що кожна з них містить концептуальний, змістовий та процесуальний аспекти.

Г. Селевко за теоретичною основою класифікує педагогічні технології на такі види:

- педагогічні технології на основі особистісної орієнтації педагогічного процесу;
- педагогічні технології на основі активізації та інтенсифікації діяльності студентів;
- педагогічні технології на основі ефективності управління та організації навчального процесу;
- педагогічні технології на основі дидактичного вдосконалення та реконструювання матеріалу;
- педагогічні технології з окремих предметів⁴
- альтернативні технології;
- природовідповідні технології;
- технології розвивального навчання;
- педагогічні технології авторських шкіл.

У роботі сучасних ЗВО використовуються різні варіанти організації навчально-виховного процесу. Викладач, керівник ЗВО мають право розробляти власні педагогічні технології або використовувати вже відомі, які пройшли апробацію в інших закладах вищої освіти.

Отже, узагальнення теоретико-методологічних підходів доводить, що майбутнє за системою «студент – технологія – викладач», за якої викладач перетворюється на педагога – методолога, технолога, а студент – на активного учасника навчально-виховного процесу.

2.3. Типологія педагогічних інновацій

Нововведення у сфері педагогіки різноманітні й багатоаспектні, тому потребують класифікації для всебічного пізнання та осмислення.

Поняття «інновація» вперше було вжито в культурології на позначення процесу трансферу (лат. *transfere* – переносу, переміщую) – проникнення елементів однієї культури в іншу і набуття при цьому нових, не властивих раніше якостей. У сучасному світі ним активно послуговуються в різних галузях знань та діяльності. У педагогіці термін «інновація» вживають у таких значеннях:

- форма організації інноваційної діяльності;

- сукупність нових професійних дій педагога, спрямованих на розв'язання актуальних проблем виховання і навчання з позицій особистісно орієнтованої освіти;
- зміни в освітній практиці;
- комплексний процес створення, поширення та використання нового практичного засобу в галузі техніки, технології, педагогіки, наукових досліджень;
- результат інноваційного процесу.

Педагогічна інновація (англ. Innovation – нововведення) – процес створення, поширення та використання нових засобів і методів (нововведень) для розв'язання педагогічних проблем.

Створення та поширення новацій у системі загальної освіти зумовлені низкою об'єктивних чинників:

- новими державними стандартами освіти;
- профілізацією та індивідуалізацією освітнього процесу;
- концепцією національного виховання дітей та молоді;
- авторськими навчальними програмами, підручниками, посібниками, виховними та управлінськими системами і технологіями;
- варіативними системами навчання (розвивальна, модульно-розвивальна, диференційована тощо);
- методами проектування та моделювання життєтворчості особистості, діалоговою формою спілкування суб'єктів навчально-виховного процесу;
- рейтинговою системою оцінювання навчальних досягнень студентів;
- модернізацією змісту, форм і методів управлінської діяльності керівників закладів освіти;
- варіативними моделями структури управління;
- появою авторських закладів освіти тощо.

Запровадження нового в навчально-виховну, освітню діяльність (нових методів, способів дій, концепцій, навчальних програм, засобів виховання тощо) завжди пов'язане зі змінами, спрямованими на поліпшення і розвиток виховання та освіти. Інноваційне навчання орієнтоване на динамічні зміни в навколишньому світі, використовує оригінальні методики розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості. Його ідеї, ґрунтовані на новому знанні про процеси людського розвитку, пропонують невикористовувані раніше теоретичні підходи до розв'язання педагогічних проблем, конкретні

практичні технології досягнення високих результатів в освіті і вихованні. Їх добором, теоретичним осмисленням, класифікацією займається окрема галузь педагогічного знання – педагогічна інноватика.

Об'єктами інновацій найчастіше є такі проблеми: як підвищити мотивацію навчально-виховної діяльності; збільшити обсяг навчального матеріалу, що засвоюється за пару; прискорити темпи навчання; максимально плідно використовувати час на занятті тощо.

Основу і зміст інноваційних освітніх процесів становить інноваційна діяльність, сутність якої полягає в оновленні педагогічного процесу, запровадженні нововведень у традиційну систему, що передбачає найвищий ступінь педагогічної творчості. Суб'єктом, носієм інноваційного процесу є, насамперед, педагог-новатор.

Інноваційний розвиток освіти – це безперервний процес якісних змін в освіті, які прискорено відбуваються завдяки впровадженню інновацій і дають їй змогу своєчасно реагувати на виклики суспільства.

Основними ознаками інноваційного розвитку освіти є:

- швидке оновлення знань;
- висока освіченість суб'єкта навчання, пристосованого до життя в суспільстві знань;
- висококваліфіковані педагогічні кадри⁴
- конкурентноспроможність навчальних закладів на міжнародному рівні.

В Україні освіта системно оновлюється, проте матеріально-технічне забезпечення та рівень підготовки фахівців значно відстають від запитів суспільства.

Сучасний український педагог В. Андрущенко виокремлює такі умови реалізації моделі інноваційного розвитку освіти:

- забезпечення належного фінансування освітньої галузі;
- наближення змісту освіти до сучасної науки, забезпечення належної взаємодії науки і освіти, повернення науки до університетів;
- відмова від адміністративного керування галуззю і перехід до її демократизації;
- запровадження принципово нової моделі академічного міжнародного співробітництва – відкрито-прагматичної;
- активізація впровадження основного продукту інформаційної революції – високих інформаційних технологій;

- оновлена мовна стратегія, яка передбачає володіння іноземними мовами;

- переорієнтація системи освіти з простого засвоєння суми знань на усвідомлення їх предметно-практичного значення, формування вміння самостійно здобувати знання і впроваджувати їх у практику задля забезпечення кар'єрного зростання, добробуту, комфортного існування в розвинутому суспільстві.

Основними напрямками інноваційних педагогічних перетворень є педагогічна система загалом, навчальні заклади, педагогічна теорія, викладач, студенти, педагогічна технологія, зміст освіти, форми, методи і засоби, управління, мета, завдання, результати. Глибина перетворень свідчить про сутність, якість і доцільність інновацій.

Сербський педагог К. Ангеловський зазначає, що для класифікації нововведень потрібно враховувати такі критерії:

- сферу, галузь, у якій здійснюють нововведення (зміст освіти, технологія, організація, система управління, освітня екологія);

- спосіб виникнення новаторського процесу;

- широту і глибину новаторських заходів (масові, значні, глобальні, систематичні, радикальні, фундаментальні, стратегічні, суттєві, глибинні, часткові, незначні);

- основу виникнення інновацій (зовнішня, внутрішня);

Сучасний український педагог Ілона Дичківська виокремлює такі класифікації педагогічних інновацій:

1. Сфера застосування інновацій. На цій підставі розрізняють нововведення:

- у змісті освіти (оновлення змісту навчальних програм, підручників, посібників тощо);

- у технології навчання та виховання (оновлення методик викладання та взаємодії у виховному процесі);

- в організації педагогічного процесу (оновлення форм і засобів здійснення навчально-виховного процесу);

- в управлінні освітою (оновлення структури освітніх закладів, організації і керівництва);

- в освітній екології (архітектурне планування освітніх закладів, використання певних будівельних матеріалів, інтер'єру приміщень тощо).

2. Масштаби перетворень. За цим критерієм виокремлюють:

- часткові (локальні, одиничні) нововведення, не пов'язані між собою;

- модульні нововведення. Це комплекс взаємопов'язаних часткових нововведень, що належать, наприклад, до однієї групи предметів, однієї вікової групи тощо;

- системні нововведення. Вони передбачають перебудову всього навчально-виховного закладу відповідно до певної ідеї, концепції або створення нового освітнього закладу на базі попереднього.

3. Інноваційний потенціал. На цій основі вирізняють:

- модифікаційні нововведення, пов'язані з удосконаленням, раціоналізацією, видозміною того, що має аналог або прототип. Це може бути програма, методика, окрема розробка;

- комбінаторні нововведення, що полягають у новому конструктивному поєднанні раніше відомих методик, які в такому варіанті ще не використовували;

- радикальні або фундаментальні, глобальні, базові нововведення. Вони, як правило, є відкриттями, найчастіше виникають унаслідок творчої інтеграції і сприяють створенню принципово нових навчальних засобів.

4. Позиція нововведення щодо його попередника. Залежно від цього розрізняють:

- заміщувальні нововведення, які запроваджують замість конкретного застарілого засобу (театральні, художні студії, спортивні секції, школи балету і танцю тощо);

- скасовувальні нововведення, суть яких полягає в припиненні діяльності певних органів, об'єднань, скасуванні форми роботи, програми без заміни їх на інші, якщо вони не перспективні для розвитку навчального закладу;

- відкривальні нововведення, що передбачають освоєння нової програми, виду освітніх послуг, технології тощо;

- ретровведення, які полягають в освоєнні в навчально-виховному закладі того, що в педагогічній практиці існувало раніше (вивчення в школах історії різних релігій, запровадження курсів логіки, психології, риторики).

5. Сфера виникнення. На цій основі розрізняють:

- нововведення в науці (педагогічна теорія);

- нововведення в практиці (оновлення педагогічної практики).

6. Час появи. Залежно від нього виокремлюють:

- історичні нововведення (відродження історико-педагогічної спадщини в нових умовах);

- сучасні нововведення (інновації сьогодення).

7. Рівень очікування, прогнозування і планування. З огляду на це розрізняють:

- очікувані (планові) нововведення;
- неочікувані (неплановані) нововведення.

8. Галузь педагогічного знання. Залежно від галузі педагогіки, у якій запроваджують інновації, їх поділяють на:

- виховні (у галузі виховання);
- дидактичні (у галузі навчання);
- історико-педагогічні (трактування внеску відомих педагогів у розвиток сучасної педагогічної науки).

Педагогічна інновація – явище багатогранне, тому те саме нововведення може бути охарактеризоване за різними критеріями, належати до кількох типологічних груп.

Контрольні запитання та завдання

1. Визначте спільне і відмінне в поняттях «методика» і «педагогічна технологія».

2. Розкрийте причини труднощів у впровадженні нових педагогічних технологій у закладах вищої освіти.

3. Як класифікують навчальні технології?

4. Чи можлива технологізація виховного процесу?

5. Які вимоги ставить суспільство до педагога в процесі впровадження нових педагогічних технологій.

6. Обґрунтуйте значення інноваційних процесів у розвитку сучасної української освіти.

7. Чим зумовлена важливість партнерства і співтворчості як характерних ознак інноваційності в процесах навчання і виховання?

8. Розташуйте функції сучасного викладача в порядку їхньої важливості.

2.4. Сучасні технології – підґрунтя оновлення професійної підготовки у закладах вищої освіти

Результати проведеного аналізу тенденцій і закономірностей розвитку педагогічної інноватики свідчать про необхідність розгляду специфічного напрямку, орієнтованого на дослідження технологічних процесів у системі освіти взагалі та в системі педагогічної освіти зокрема. Такий напрям отримав назву «техноматика».

Техноматика вивчатиме технологічні потреби освіти та розроблятиме шляхи, засоби і методи ефективного задоволення цих

потреб. Цей напрям пов'язаний як з технологіями нововведень в освітній простір, так і з конкретними технологіями, які виконують основні функції: удосконалюючу, тобто модернізуючу, модифікуючу, таку, що раціоналізує традиційний педагогічний процес, трансформуючу, тобто таку, що радикально змінює традиційний процес, а також комплексну, або комбінаторну, яка поєднує елементи як удосконаленого, так і трансформованого педагогічного процесу.

Отже, техноматика є специфічним напрямом педагогічної інноватики, що вивчає удосконалення, трансформацію і комплексне оновлення традиційного педагогічного процесу за допомогою технологічних нововведень.

Технологічні нововведення реалізуються в процесах, що визначаються як сукупність послідовних дій, спрямованих на конкретний педагогічний результат. Такі процеси отримали назву технологічних.

Кожна галузь знань формується як наука лише за умови визначення специфічного предмета досліджень. Першорядна увага зосереджена на проблемі використання міждисциплінарних знань властивих цьому науковому напрямку, тому логічно сформувати універсальний предмет досліджень, що реалізував би запити кожної галузі використовуваних наукових знань: філософії, педагогіки, психології, культурології, соціології та інформатики. Отже, техноматика інтегрує в собі сукупність знань, сформованих цими науками, які лежать в основі проектування, створення та застосування технологічних процесів в освіті.

Предметом техноматики як напрямку педагогічної інноватики є технологічний процес, який охоплює широке коло сучасних проблем оновлення навчання, виховання, освіти, способів і засобів інформатизації, шляхів оновлення психологічного розвитку та соціалізації особистості.

Основні концептуальні завдання техноматики такі:

*системне вивчення інформації щодо технологічних потреб освіти як атрибута об'єктивного світу, що має теоретичне й практичне значення для сучасного періоду його розвитку;

*розробка методології застосування технологій в освіті та шляхів ефективного впровадження їх;

*розробка шляхів, методів і засобів раціонального використання технологій у системі освіти;

*системний аналіз технологічних процесів та прийомів в освіті з метою формування й узагальнення основних теоретичних положень ефективного використання їх.

Розв'язання поставлених завдань техноматики потребує застосування певних методів наукових досліджень, які допоможуть відкрити об'єктивні закономірності технологічних процесів в освітньому просторі та свідомо і цілеспрямовано застосувати вже відомі закони. Під організацією досліджень технологічних процесів слід розуміти взаємозв'язок складових елементів дослідної роботи.

Складові елементи дослідження технологічних процесів такі:

*об'єкт дослідження – це явища, факти, з яких складається технологічний процес у широкому розумінні;

*предмет дослідження – це елемент дослідження, який включає характеристику технологічного процесу чи технологічного явища, формування якостей, виявлення сутності, умов, тенденцій, зовнішніх і внутрішніх передумов у сфері педагогічних технологій;

*мета дослідження показує, для чого вивчається технологічний процес чи технологічне явище;

*завдання дослідження конкретизують цілі з урахуванням предмета дослідження, наукової проблеми, що досліджується;

*наукова гіпотеза – це передбачення того, як протікатиме досліджуваний технологічний процес чи технологічне явище в освітньому просторі;

*методика дослідження – це перелік прийомів, засобів, за допомогою яких будуть розв'язані завдання дослідження, перевірна наукова гіпотеза, одержані достовірні наукові факти;

*одержання та аналіз наукових фактів за допомогою розроблених методів дослідження, визначення головного в результаті дослідження, формування висновків;

*втілення у практику результатів дослідження технологічних процесів та технологічних явищ.

Методологічну основу досліджень з питань техноматики становлять такі підходи:

*діяльнісний підхід, що вимагає вивчати технологічні процеси за логікою створення всіх основних компонентів діяльності від мети до її кінцевого результату;

*антропологічний підхід полягає в осмисленні технологічного процесу крізь призму реалій розвитку особистості;

*емпіричний підхід передбачає розгляд і вивчення технологічного процесу як на базі набутого власного досвіду, так і досвіду працівників освіти різних країн світу;

*системно-структурний підхід полягає в регулюванні технологічного процесу з метою виявлення категоріальних, теоретичних та практичних компонентів, зв'язків і взаємозв'язків між ними;

*аналітико-прогностичний підхід полягає в оцінці технологічного процесу, оновленні та аналітичному прогнозуванні виявлених закономірностей з метою управління.

Провідними **методами досліджень технологічних процесів** є:

*методи, спрямовані на створення теоретичних узагальнень, встановлення і формулювання закономірностей (аналіз, синтез, індукція, дедукція, логічні методи (метод схожості, відмінності, метод супутніх змін тощо));

*методи емпіричного дослідження, безпосередньо спрямовані на об'єкт, що вивчається (спостереження, анкетування, співбесіда, вивчення продуктів діяльності та досвіду, експеримент і дослідна перевірка тощо);

*методи математичного дослідження, зокрема статистичної обробки досліджуваного матеріалу та методи оцінювання.

Розглянемо різні функції техноматики. Вони полягають у дослідженні технологічних процесів, спрямованих на вдосконалення (модернізацію, модифікацію, раціоналізацію) освітнього процесу, трансформацію (радикальне або альтернативне оновлення) та комплексне (комбінаторне) його оновлення.

Удосконалення освітнього процесу трактують як дію, спрямовану на покращання традиційного процесу, на більш досконалу його реалізацію за рахунок модернізації, модифікації та раціоналізації.

Модернізацію розглядають як дію, спрямовану на зміни відповідно до сучасних вимог та смаків.

Модифікацію розглядають як дію, спрямовану на видозміну існуючого предмета чи явища, не торкаючись його сутності.

Раціоналізацію розглядають як організацію доцільної діяльності, спрямовану на вдосконалення, покращання, раціональні дії, тобто дії, які спираються на розум і логіку.

Альтернативне оновлення полягає в здійсненні освітнього процесу, який включає можливість відтворення традиційного.

Комплексне (комбінаторне) оновлення розглядають як поєднання традиційних освітніх процесів із процесами, спрямованими

на їх удосконалення (модернізація, модифікація, раціоналізація) та трансформацію.

Контрольні запитання та завдання

1. Охарактеризуйте нововведення в освіті XXI століття. Визначте найхарактерніші ознаки цих нововведень.

2. Зробіть висновки щодо тенденцій розвитку інноваційних процесів в освіті взагалі та у закладах вищої освіти зокрема.

3. Дайте характеристику провідним критеріям формування готовності майбутніх педагогів до інноваційної діяльності в ЗВО. Назвіть характерні ознаки цього процесу.

2.5. Метод проектів

Отримати комплексне знання дає змогу метод проектів, теоретичною основою якого є педагогічні погляди Дж. Дьюї і який обґрунтував американський педагог Вільям Кілпатрик (1871 – 1965). Останнім часом у зв'язку зі становленням особистісно зорієнтованої освіти він переживає друге народження, ефективно доповнюючи інші педагогічні технології, які сприяють формуванню особистості студента як суб'єкта діяльності та соціальних відносин. Метод проектів засвідчує повну узгодженість навчання із життям та інтересами студентів, активно розвиває мислення з опорою на науку.

У свій час В. Сухомлинський (1918 – 1970) наголошував, що педагогіка набуде ознак проективної науки, якщо опиратиметься на психологічні знання; відійде від емпіричних узагальнень у досягненні цілей виховання, навчання і розвитку; використовуватиме цілепокладання, системний підхід, моделювання, активне перетворення педагогічної діяльності. Він називав проектування навчання і виховання головною сферою поєднання теорії і практики. З часом ідея методу проектів зазнала змін. Сьогодні вона є інтегрованим компонентом розробленої і структурованої системи освіти, заснованим на розвитку пізнавальних навичок, креативності, уміння орієнтуватися в інформаційному просторі, самостійно конструювати знання, розвивати критичне і творче мислення.

Проектувальна технологія ґрунтується на позиціях педагогіки прагматизму, що передбачає погляд на виховання як на постійну реконструкцію досвіду студентів, а також відповідність їхнім інтересам і потребам. Її прихильники обстоюють «принцип навчання

за допомогою діяльності», який розглядають як різновид творчої роботи, де студент є її активним учасником.

Метод проектів (лат. *projectus* – спрямований уперед) – технологія організування навчання, за якої студенти здобувають знання, набувають умінь і навичок у процесі планування і виконання практичних завдань – проектів.

Останнім часом популярність методу проектів у різних країнах зростає і відповідно збільшується кількість підходів до тлумачення його сутності. Тому, крім загального визначення, існують обов'язкові критеріальні вимоги до його сучасного розуміння:

- наявність освітньої проблеми;
- дослідницький характер пошуку шляхів розв'язання;
- структурування діяльності відповідно до класичних етапів проектування;
- моделювання умов для виявлення студентами навчальної проблеми;
- самодіяльний характер творчої активності студентів;
- практичне або теоретичне значення результату діяльності;
- педагогічна цінність.

Ключовим аспектом у роботі за проектною системою є виконання *проекту* – значного за обсягом і складністю завдання, індивідуального чи групового дослідження, тісно пов'язаного з повсякденним життям у різних його проявах. Метод проектів є дидактичним засобом активізації пізнавальної діяльності студентів, розвитку креативного мислення та формування визначених у них особистісних рис. Цей метод навчання тримається на трьох основних вимогах – самостійність, діяльність, результативність.

Мета проектної технології полягає в реалізації побудованого на суб'єкт-суб'єктній взаємодії оптимального навчально-виховного процесу, створенні умов для самонавчання студентів, стимулювання їхньої ініціативи, інтересів та особистих устремлінь. Відповідно до мети програма навчання за проектною системою складається з низки досліджень, пов'язаних між собою так, що відомості, отримані від одного дослідження, сприяють розвитку і збагаченню інших досліджень. Використання методу проектів розв'язує багато завдань: розвиток пізнавальних навичок і критичного мислення студентів, сфери комунікації, формування вміння самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі тощо.

Метод навчальних проектів завжди припускає розв'язування певної значущої для студентів проблеми, яка передбачає використання

різноманітних методів, засобів навчання, а також інтегрування знань, умінь із різних галузей науки, техніки, технології та творчих галузей. Результати виконаних навчальних проєктів мають бути конкретними: якщо це теоретична проблема – її розв’язання, якщо практична – результат, готовий до впровадження. Навчальні проєкти за своєю суттю міжпредметні. Навіть якщо проєкт реалізують у межах одного навчального предмета, робота над ним передбачає застосування знань з інших галузей і демонструє зв’язок із реальним життям.

Виконання навчальних проєктів активізує самостійну *дослідницьку поведінку*, спрямовану на пошук та отримання нової інформації із зовнішнього оточення. Вона відіграє важливу роль у розвитку пізнавальних процесів усіх рівнів, у навчанні, набутті соціального досвіду, соціальному та особистісному розвитку.

Від рівня дослідницької поведінки залежить не тільки більший або менший успіх у пізнавальній і практичній діяльності, а до певної міри і вірогідність фізичного виживання в умовах новизни і невизначеності.

У навчально-виховному проєктуванні шляхом оцінювання результатів можна діагностувати динаміку розвитку кожного студента. У процесі спостереження за виконанням проєктної діяльності викладач одержує інформацію про формування життєвого і професійного самовизначення студента.

Метод проєктів дає змогу всебічно систематично досліджувати проблеми і розробляти конкретний кінцевий продукт; передбачає отримання практичного результату, а не тільки пошук певної інформації. Цей результат можна побачити, осмислити, застосувати в практичній діяльності. Отже, основа цієї технології – не інформаційний, а діяльнісний підхід, спрямований не розвиток в студентів комплексу розумових здібностей (розуміння, рефлексії, конструктивної уяви, творчості), критичного і творчого мислення, уміння побачити, сформулювати і розв’язати проблему, орієнтуватися в інформаційному просторі.

Якщо основою проєкту є теоретична проблема, то підсумком буде її розв’язання. Щоб досягти цього, необхідно навчити студентів самостійно мислити і розв’язувати проблеми, залучати знання з кількох галузей, прогнозувати результати і можливі наслідки різних варіантів розв’язання, уміти встановлювати причинно-наслідкові зв’язки, оцінювати свої власні дії і своїх колег.

У проєкті студенти стають основними дійовими особами навчального процесу, рівноправними членами творчого колективу, що

допомагає їм об'єднуватися за інтересами, забезпечує розмаїття рольової діяльності. Метод дає змогу залучити до навчального процесу не лише думки студентів, а й їхні почуття. Під час реалізації проекту вони вчаться надавати допомогу своїм товаришам по роботі, самостійно орієнтуватися в інформаційному просторі, бути обов'язковими і відповідальними.

Проектна діяльність має суспільний характер, є особливим типом науково-прогностичного бачення дійсності, що охоплює і змінює її відповідно до вимог розвитку практики.

У процесі проектної діяльності студенти вчаться планувати роботу, прогнозувати її результати, використовувати різні джерела інформації, аналізувати і порівнювати факти, аргументувати власні судження, приймати рішення, налагоджувати соціальні контакти, розподіляти обов'язки, взаємодіяти, представляти результати перед аудиторією, оцінювати свою діяльність та партнерів.

При організації навчального процесу на основі дослідницької діяльності важливу роль відіграє планування дослідження. У його основі лежить модель і методологія дослідження, розроблена і прийнята у сфері науки. При цьому розвиток дослідницької діяльності студентів нормується виробленими світовими науковцями традиціями з урахуванням специфіки навчального дослідження.

Метод проектів містить дослідницькі, пошукові, проблемні методи, творчі за своєю суттю, що сприяє творчому розвитку студентів, використанню ними певних навчально-пізнавальних прийомів, способів, засобів, які в результаті самостійних дій допомагають розв'язати проблему.

Важливим аспектом організування проектної діяльності є мотивація студентів. Вона позитивна найчастіше втому разі, коли виконання проекту передбачає набуття студентами не тільки навчального, а й соціального досвіду. Це відбувається за умови, якщо дослідження спрямоване на розв'язання важливої суспільної проблеми, тема цікава для студентів, а процес дослідження захоплює їх. Відповідно основними принципами реалізації проектної діяльності мають бути: реальне партнерство учасників, налаштованість на результат, конкретизація і планування діяльності, виховний і розвивальний вплив.

Педагогічне проектування відбувається в кілька етапів.

1. Створення теоретичної (ідеальної) моделі об'єкта, виявлення його істотних властивостей, аналіз принципів та умов його функціонування. Цей етап передбачає формування у студентів

мотивації діяльності; утворення ініціативної групи; пошук чи вибір проблеми серед низки актуальних для ЗВО або громадськості; визначення можливостей та шляхів реалізації проекту. Студенти з допомогою викладача вчаться аналізувати джерела, ефективно спілкуватись між собою, обговорювати проблеми.

2. Опрацювання проектної моделі об'єкта: визначення бази знань, інформаційної моделі досліджуваного матеріалу. Потрібно зібрати і критично проаналізувати відомості щодо проблеми (анкети, опитувальники, літературу, інтерв'ю, матеріали ЗМІ). Принциповим є колективне обговорення студентами всіх рішень шляхом активної діяльності (дискусії, «мозкового штурму», виявлення альтернативи, аналізу зайвої інформації). Під час обговорення інформаційних джерел особливу увагу слід приділити їх достовірності.

3. Розроблення педагогічної моделі знань: структурування матеріалу, вибір і продумування сценарію проекту. Студенти самостійно працюють у групах, обговорюють завдання та складають план із зазначенням відповідальних осіб і термінів виконання. Учасники групи розробляють можливі варіанти розв'язання проблем, які важливо дослідити в межах наміченої тематики. Викладач ставить навідні запитання, створює ситуації; доцільно використати метод «мозкового штурму» з подальшим колективним обговоренням. Після цього студенти висувають гіпотези щодо розв'язання проблем, перевіряють їх і виконують завдання. Важливими є самостійна робота за індивідуальними або груповими дослідницькими, творчими завданнями, проміжні обговорення отриманих даних у групах (на заняттях у науковому товаристві, групі, бібліотеці, медіатеці та ін.). студенти структурують інформацію, доводять наявність проблеми, її актуальність, розподіляють матеріал за планом дій: формулюють конкретні завдання, методи і засоби реалізації, моделюють кінцевий результат, визначають завдання робочих груп і критерії контролю.

4. Практична реалізація та апробація проекту. У процесі виконання проекту можливе коригування його завдань, шляхів реалізації, використання додаткових засобів. План за потреби можна змінювати, але при цьому не відмовлятися від остаточної мети проекту. Зміни вносять керівник або учасники після того, як обговорять та узгодять зі всіма. Результатом діяльності є презентація та захист проекту. Успіх значною мірою залежить від представлення продукту діяльності, його вдалого подання.

5. Захист проекту. Він може відбуватися у формі презентації, творчого звіту або доповіді і триває до 30 хв. Далі виконавцям

ставлять запитання, виступають опоненти. При цьому присутні всі учасники проекту.

6. Колективне обговорення, експертиза, оцінювання результатів проекту. Група оцінює роботу кожного учасника, а викладач – роботу групи загалом.

До параметрів зовнішнього оцінювання проекту належать:

- значущість і актуальність поставлених проблем, їх відповідність тематиці;
- коректність використаних методів дослідження та оброблення отриманих результатів;
- активність кожного учасника проекту відповідно до його індивідуальних можливостей;
- колективний характер ухвалюваних рішень;
- характер спілкування і взаємодопомоги, взаємодоповнення учасників проекту;
- необхідна і достатня глибина проникнення в проблему, залучення знань з інших галузей;
- доведення власного рішення, уміння аргументувати висновки;
- естетика оформлення результатів здійсненого проекту;
- уміння відповідати на запитання опонентів, лаконічність і аргументованість відповідей кожного члена групи.

Роботу над проектом не можна вважати ефективною без аналізу студентами перебігу та результатів своєї діяльності на всіх етапах, тобто без проведення рефлексії. Доцільно організувати обговорення, під час якого студенти матимуть змогу оцінити проект загалом та особистий внесок кожного, виявити недоліки та з'ясувати шляхи їх подолання.

Важливу роль у проектуванні відіграє педагог, який водночас спонукає студентів до навчально-виховної діяльності і є рівноправним, не домінуючим членом робочої групи. Наставник може поділитися власним життєвим досвідом, допомогти у пошуку різних джерел інформації щодо проблеми, але не може керувати.

Основною цінністю проектної діяльності є її завершеність. Усі засоби підпорядковані досягненню результату. На різних етапах реалізації проекту необхідно розв'язувати дослідницькі завдання, інакше проект відривається від життя і стає нереальним. Проте саме дослідження виконує суто обслуговуючі функції.

Особливістю дослідження в ЗВО є його навчальний характер. Тобто його головна мета – не отримання нового знання, як у науці, а

розвиток особистості, надбання студентами функціональних навичок дослідження як універсального способу засвоєння дійсності, розвиток мислення високого рівня, активізація особистісної позиції студента в навчальному процесі на основі опанування суб'єктивно нових знань.

Організаційні умови реалізації навчально-виховних проєктів

Уміння організовувати проєктну діяльність студентів є показником високої кваліфікації викладача, його здатності користуватися розвивальними технологіями навчання. Важливу роль у цьому відіграє володіння методами творчості, досягнути які допомагає евристика – наука, що вивчає продуктивне творче мислення.

Ефективними у формуванні інтересу до участі в проєкті є такі прийоми:

1) пояснення суті проєктного методу – упровадження поняття «проєкт» на прикладах інженерних, дизайнерських, технічних, економічних та соціальних проєктів;

2) демонстрування варіантів виконаних проєктів – ознайомлення зі змістом та обсягом проєкту-зразка, вимогами до оформлення; акцентування на елементах творчості (досягнення новизни, генерування варіантів, формування банків ідей), сильних і слабких аспектах представлених проєктів; повідомлення критеріїв оцінювання виконаних проєктів; розрізнення проєктів за складністю (вибір об'єкта, обсяг розробок, трудомісткість виконання);

3) анотування переліку можливих тем проєктів – демонстрація переліку тем (не менше десяти); коментування можливих результатів, очікуваних проєктних рішень (зміна форми, розмірів, кольору, вибір матеріалу, поєднання функцій вибору, зменшення кількості деталей, зміна технології виготовлення; проведення уявного експерименту;

4) ознайомлення з процедурою оцінювання проєктів – публічний захист проєктів; критерії оцінювання проєкту і його захисту.

Отже, основні умови застосування методу проєктів такі:

- наявність значущої в дослідницькому і творчому планах проблеми (завдання), розв'язання якої потребує інтегрованих знань, дослідницького пошуку;

- практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів;

- самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів;

- структурування змістової частини проекту (із зазначенням поетапних результатів);
- використання дослідницьких методів: визначення проблеми та завдань, що впливають із неї, планування можливого їх розв'язання, обговорення методів дослідження;
- обговорення способів представлення кінцевих результатів (захист, творчий звіт, презентація);
- висновки, постановка нових проблем дослідження.

У проектній діяльності закладено глибокий освітній зміст. Гіперпосилання – відсилання до ресурсу, тематично чи логічно пов'язаного з проектом, - у проектному дослідженні може багато чого навчити. У пошуковій діяльності воно допомагає розширити знання, встановити нові взаємозв'язки, факти. Досвід роботи з посиланнями дуже важливий, тому що вчить структурувати матеріал, визначати, де можна обмежитися лише згадуванням про факт, а де необхідні подробиці в контексті виконуваного проекту.

Взаємозв'язок фактів і явищ допомагає студентові відчути інтегративну природу знань, усвідомити умовність меж між дисциплінами або галузями науки та культури і водночас приводить до розуміння їхньої специфіки. Однак під час подорожі гіперпосиланнями існує небезпека відходу від цілей і змісту конкретного проекту. У такому випадку потрібна допомога викладача – керівника проекту.

Завдання проектів спрямовані на підвищення інтелектуальної активності, стимулювання допитливості, встановлення міжпредметних зв'язків. Саме тому очікуване виконання проектів має інтерактивний характер, який передбачає матеріалізацію ідей та пропозицій. Проте це зумовлює виникнення багатьох психологічних та організаційних бар'єрів, зокрема:

- відчуття фрустрації через вихід зі звичного дидактичного середовища і зіткнення з потребою працювати самостійно та виконувати ще не звичайний вид діяльності;
- страх зробити щось неправильно і отримати низьку оцінку;
- схильність до конформізму (прагнення бути схожим на інших людей, не відрізнятися від них своїми судженнями і вчинками);
- боязнь виявитися «білою вороною», видатися нерозумним і смішним у судженнях;
- страх видатися надто екстравагантним у неприйнятті і критиці чужих думок;
- невміння реалізувати нові способи і форми в діяльності;

- недостатня розвиненість індивідуального творчого потенціалу;
- відсутність потреби впроваджувати нове;
- боязнь помсти іншої людини, позиція якої піддається критиці;
- особистісна тривожність, невпевненість у собі, негативна Я-концепція;
- ригідність (негнучкість) мислення.

Подолання психологічних, організаційних бар'єрів побудоване на підготовчій роботі до проектної діяльності, що передбачає виконання розвивальних і психокорекційних вправ. Важливо, щоб педагог заохочував студентів звертатися за допомогою до нього і товаришів.

Використання проектної методики в процесі навчання сприяє застосуванню мовних навичок і вмінь на практиці. Виконання завдань виходить за межі заняття і потребує багато часу, але ці зусилля виправдовують себе. Починати інтерактивні заняття слід із застосування активних методів навчання: обговорення в колі, дискусія, «мозковий штурм». Це найбільш екологічні та особистісно нейтральні техніки. У такому разі відбувається взаємообмін думками між студентами з метою пошуку істини, що активізує розумову та комунікативну діяльність. Згодом можна додати складніші вправи: рольові ігри, психодрами, вправи на взаємодію тощо. Ці техніки дають можливість продемонструвати різні види поведінки, підвищують рівень розвитку рефлексії і, як наслідок, уміння співпрацювати в групі.

Важливим у переході до проектного навчання є створення позитивної атмосфери на занятті з початковим використанням інтерактивних технологій (тренінги), які ведуть до впровадження проектного методу: усунення передумови дискомфорту, спричиненої відмінністю соціальних і вікових статусів викладача і студентів; формування у студентів навички вільно, але толерантно висловлювати власні судження, не боячись осуду з боку оточення і членів команди; розвиток уміння працювати в команді і при цьому зберігати індивідуальність.

Викладач свідомо відсуває себе на другий план, але не залишається осторонь. Він поступово підштовхує студентів до розкриття своїх можливостей, створює ситуацію успіху.

Одним з найбільших складнощів методу проектів є те, що ідея навчання через проектну діяльність стає зрозумілою не відразу. У

цьому випадку викладач визначає теми для самостійного опрацювання під час виконання проектів. Студенти шукають інформацію зі своєї проблеми і поступово в процесі практичної діяльності засвоюють певні теми навчальної програми. Педагог лише консультує їх.

Проектне навчання не тільки спонукає до актуалізації вмотивованості діяльності відповідно до вікових і навчальних інтересів студентів, а й істотно змінює функції педагога. Викладач перетворюється на консультанта, порадника, координатора, який може посприяти досвідом, сам є джерелом інформації, підтримує неперервний рух студентів у роботі над проектом. Він повинен не лише добре володіти своїм навчальним предметом, а й бути компетентним в інших галузях науки, бачити точки їх зіткнення, знати студентів, їх можливості, інтереси, бажання.

Для педагога, який прагне продуктивно навчати, його особистість є основним робочим інструментом. Це означає, що потрібно перемістити акцент із питання, що викладати, на питання, як викладати, досягти результатів, зміцнити мотивацію, залучити студентів до роботи. Викладач має подбати про забезпечення допомоги в здобуванні знань із боку установ, громадських і молодіжних організацій; обдумати, як студенти можуть набути практичного досвіду в процесі реалізації проекту, де знайти відповідні ресурси, як організувати активну студентську взаємодію.

Таке ставлення і співпраця передбачають особисту свободу як студентів, так і викладача, що спонукає його розвивати професійні навички на таких рівнях:

- педагог як особистий порадник (сприяти зростанню кожної особистості в групі (соціалізація), налагодженню міжособистісного розвитку, знати і коригувати психологічні та соціальні проблеми кожного);

- педагог як координатор (об'єднати для спільної роботи над проектом допоміжні ресурси (спеціалістів певної галузі, матеріальні засоби));

- педагог як партнер (допомагати студентам у досягненні спільної мети на всіх етапах проектної діяльності, створювати необхідні умови для аналізу та оцінювання результативності діяльності студентів).

Дотримання організаційних умов проектної діяльності сприятиме успішній реалізації студентських проектів, ефективному навчанню студентів і їх розвитку як особистостей, виробленню навичок самостійної пошукової роботи, критичному аналізу, взаємодії

з іншими людьми, подоланню страху перед дослідницькою діяльністю.

Типи навчальних проектів

Творчий і міжпредметний характер навчальних проектів зумовлює їх багатогранність. Потреба в їх осягненні зумовлює необхідність створення типології.

З огляду на різні підходи до класифікації проектів у педагогічній літературі їх слід розрізняти за такими параметрами:

1) обсягом контактів: серед учасників однієї групи, курсу, ЗВО, міста, регіону, країни, різних країн;

2) кількістю учасників проекту:

-індивідуальні;

-парні;

-групові (колективні);

3) характером партнерської взаємодії між учасниками:

-кооперативні;

-змагальні;

-конкурсні;

4) рівнем реалізації міжпредметних зв'язків:

-монопредметні;

-міжпредметні;

-надпредметні;

5) характером координації:

-проекти з відкритою, явною координацією (координатор ненав'язливо спрямовує роботу учасників, організовуючи в разі потреби окремі етапи проекту);

-проекти з прихованою координацією (координатор не виявляє себе в управлінні роботою над проектом, а є його рівноправним учасником);

6) тривалістю проведення:

-короткотермінові (одна-дві пари);

-середньотривалі (від тижня до місяця);

-довготермінові (від місяця до кількох місяців);

7) метою і характером проектної діяльності:

-інформаційні;

-ознайомлювальні;

-пригодницькі;

-мистецькі;

-науково-пошукові;

- конструкційні;
- виробничі.

Принциповим є розрізнення проектів за провідним видом діяльності, за яким виокремлюють дослідницькі, інформаційні, ігрові (рольові), телекомунікаційні, творчі і прикладні проекти.

1. Дослідницький проект. За структурою він нагадує наукове дослідження і передбачає такі етапи реалізації: обґрунтування актуальності обраної теми; визначення проблеми, предмета, об'єкта, цілей і завдань дослідження; висунення гіпотези з подальшою її перевіркою; обговорення отриманих результатів. При цьому використовуються такі методи сучасної науки як лабораторний експеримент, моделювання, соціологічне опитування та ін.

2. Інформаційний проект. Він покликаний навчити здобувати та аналізувати інформацію про об'єкт, узагальнювати її і розтлумачувати для широкої аудиторії. Результатом такого проекту є публікація, створення інформаційного середовища групи, факультету, ЗВО тощо. Він може інтегруватися в більший дослідницький проект як його частина. Учасники проекту вивчають і використовують різні методи одержання інформації (література, бібліотечні фонди, ЗМІ, бази даних, у т. ч. електронні, методи анкетування та інтерв'ювання), її оброблення (аналіз, узагальнення, зіставлення з відомими фактами, висновки) і презентації (доповідь, публікація, розміщення в Інтернеті або локальній мережі, телеконференція, онлайн-конференція).

У вузівській практиці проект часто перетворюється на реферат, що нівелює ідею методу. Це також стосується недосконалих інформаційних проектів. Тому перед початком виконання завдання необхідно пояснити відмінності між цими видами робіт. *Реферат* – короткий виклад змісту матеріалу, змісту книги, статті тощо, а також доповідь із таким викладом, у якій узагальнено опрацьовану інформацію. Інформаційний проект передбачає роботу в структурі дослідницької діяльності. Він має містити: предмет інформаційного пошуку; поетапність пошуку з позначенням проміжних результатів; аналітичну роботу над зібраними фактами; попередні висновки; коригування первісного напрямку (за потреби); подальший пошук інформації з уточнених напрямів; аналіз нових фактів; узагальнення (до одержання результатів, що задовольняють розв'язання проблеми інформаційного пошуку); висновок, оформлення результатів (обговорення, презентація, захист), зовнішню оцінку.

3. Ігровий проект. Провідний вид діяльності студентів у таких проектах – рольова гра. Наприклад, імітація соціальних і ділових

відносин у ситуаціях, придуманих учасниками (реклама книги, знімання серіалу, проведення ток-шоу), літературних персонажів у певних історичних і соціальних умовах та ін. Результати проекту не завжди можна спрогнозувати на початку роботи, інколи їх визначають лише в кінці, однак потрібна рефлексія учасників і співвіднесення отриманих результатів із поставленою метою.

4. Творчий проект. Такий тип проектів не має детально опрацьованої структури спільної діяльності учасників і передбачає максимально вільний, нетрадиційний підхід до оформлення результатів. Він розвивається, підпорядковуючись кінцевому результату, прийнятій групою логіці спільної діяльності, інтересам його учасників. Студенти заздалегідь домовляються про заплановані результати і форму їх представлення – рукописний журнал, колективний колаж, відеофільм, вечір, свято тощо – і на основі сценарію створюють власний творчий проект.

5. Телекомунікаційний проект. Це спільна навчально-пізнавальна, творча або ігрова діяльність студентів-партнерів, організована на основі комп'ютерної телекомунікації, яка має мету, узгоджені методи, способи діяльності, спрямовані на досягнення спільного результату. Його виконання передбачає використання інтернет-ресурсів.

Телекомунікаційні проекти дають змогу не тільки передавати студентам знання, а й учити їх самостійно, завдяки можливостям глобальних комп'ютерних мереж, вміти користуватися цими знаннями для розв'язання нових пізнавальних і практичних завдань, допомагати ознайомлюватися з іншими культурами, виховувати відчуття належності до єдиної світової спільноти.

В освітній діяльності ЗВО особливе місце посідають телекомунікаційні регіональні і міжнародні проекти. За їх допомогою створюються природне мовне середовище та умови для міжкультурної комунікації, формується потреба в спілкуванні. Розв'язання проблеми, закладеної в будь-якому проекті, завжди потребує залучення інтегрованого знання. Однак, у телекомунікаційному проекті, особливо міжнародному, потрібна, як правило, глибша інтеграція знань, що передбачає не тільки знання власне предмета досліджуваної проблеми, а й розуміння особливостей національної культури партнера, його світовідчужування. Міжнародні англомовні проекти доцільно запроваджувати до структури змісту навчання і зіставляти їх із певною темою, якщо дозволяє програма. Виконання групових проектів є однією з найпродуктивніших форм організування співпраці.

Телекомунікаційні проекти педагогічно доцільні в тих випадках, коли під час виконання передбачені:

- множинні, систематичні або тривалі спостереження за певним природним, соціальним, фізичним явищем;
- порівняльне вивчення, дослідження явища. Факту, події, що відбувалися в різних місцевостях чи в різний час для виявлення певної тенденції, ухвалення рішення, розроблення пропозицій;
- порівняльне використання одного і того самого або альтернативних способів виконання завдання, ситуації з метою отримання даних про об'єктивну ефективність пропонованого шляху розв'язання проблеми;
- спільне творче розроблення ідеї, яке передбачає практичну діяльність. Наприклад, створення газети чи журналу, написання п'єси або повісті, музичного твору тощо.

Використання телекомунікацій дає змогу залучити до розроблення, консультування та наукового керівництва дослідницькими проектами фахівців відповідної галузі. Перевагою телекомунікаційного проекту є інтенсифікаційні форми та методи роботи, що охоплюють сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своєю суттю, тому ця технологія сприяє творчому розвитку студентів, використанню ними певних навчально-пізнавальних прийомів, результатом чого є розв'язання визначеної проблеми і розвиток телекомунікаційного спілкування.

6. Прикладний (практично-орієнтований) проект. Він спрямований на створення конкретного виробу, розв'язання суспільних, культурологічних або екологічних проблем. Його продукт наперед визначений і може бути застосований. Важливо оцінити реальність використання проекту на практиці і його спроможність розв'язати поставлену проблему. Для успішної реалізації такого проекту потрібно продумати його структуру, чітко організувати координаційну роботу з корекції спільних та індивідуальних зусиль, презентацію отриманих результатів і можливих способів їх упровадження в практику, а також забезпечити зовнішнє оцінювання.

На практиці здебільшого реалізують змішані проекти, які поєднують ознаки кількох типів проектів. Переважно вони практично орієнтовані. Такі проекти не лише дають змогу здобути нові знання, уміння, а й сприяють збагаченню соціального досвіду. Найпоширеніші спільні проекти. Іноді прихованими координаторами проектів стають фахівці з різних галузей – професійні письменники, історики,

культурологи, юристи тощо, завдання яких полягає в тому, щоб у процесі роботи навчити студентів азам майстерності.

Результати багатьох спільних проектів використовують наукові центри, соціальні служби.

Метод проектів активно поширюється в системах освіти різних країн. Це сприяє розвитку життєво важливих вмінь: самостійно здобувати знання, використовувати їх для розв'язування нових пізнавальних і практичних завдань, співпрацювати з іншими людьми, виконувати різні соціальні ролі (лідера, виконавця, посередника, ін.); користуватися дослідницькими методами, тобто збирати необхідну інформацію, факти, аналізувати їх з різних позицій, висувати гіпотези, робити висновки.

Виконання навчальних проектів передбачає розширення контактів людей, ознайомлення з різними культурами, розвиток інтелекту, творче мислення, комунікативні навички та особистісні якості студентів. У результаті випускник ЗВО стає більш пристосованим до життя, яке динамічно змінюється.

Контрольні запитання та завдання

1. В чому полягає суть методу проектів?
2. Які дидактичні завдання можна розв'язати за допомогою методу проектів?
3. Опишіть технологію організації вивчення одного з блоків тем вашого фахового предмета на основі методу проектів.
4. Альтернативою яких навчальних предметів чи тем можуть бути телекомунікаційні проекти? Чому?

2.6. Методика проведення лекції

Організаційні форми навчання у дидактиці розглядаються як способи взаємодії викладача і студента у процесі вирішення навчальних завдань, які здійснюються шляхом управління діяльністю, спілкуванням, відносинами. За допомогою останнього реалізується зміст освіти, навчальні організаційні технології, стилі спілкування, методи і засоби процесу навчання. Як зовнішній вираз узгодженої діяльності викладача і студента, організаційні форми мають соціальну обумовленість, виникають і удосконалюються у діалектичному зв'язку з розвитком дидактичних технологій навчання. Їх класифікація має різні критерії.

1. За кількістю студентів – масові, колективні, групові, мікрогрупові та індивідуальні.
2. За місцем навчання – аудиторні та позааудиторні.
3. За дидактичною метою – організаційно-технологічні форми: теоретичного навчання (лекція, факультатив, конференція); практичного навчання (семінар, лабораторна робота, безпосередньо навчальна (виробнича) практика).
4. За тривалістю часу навчання – класична лекція, семінар (120 хв.).

Основною формою навчання у ЗВО є лекція. Це найпоширеніший засіб передання та сприймання навчальної інформації абсолютної більшості предметів теоретичного змісту. Читання лекцій у ЗВО III та IV-го рівнів акредитації дозволяється професорам та доцентам (лише за їх відсутності – старшим викладачам), I та II-го рівня акредитації, як правило, - викладачам вищої категорії.

У процесі підготовки до лекції викладач використовує різноманітні організаційно-технологічні методи, прийоми у відповідності з основною метою та завданнями теми навчального предмету. Виходячи з принципу спрямованості викладання культурологічних дисциплін, викладач буде весь навчальний курс та кожну лекцію так, щоб не тільки передати студентам знання, а й сприяти формуванню у них науково-культурологічного мислення, умінь та навичок культурологічної діяльності. Він прагне вплинути на їх культурологічну активність, спрямованість, цілісність, осмисленість.

Структура навчальних культурологічних дисциплін, лекційні теми, їх зміст спрямовані на забезпечення професійної підготовки студентів. У центрі кожної лекції повинні стояти питання, які безпосередньо відносяться до діяльності культуролога. Важливо домагатися, щоб були здійснені зв'язки із спорідненими навчальними дисциплінами, з предметами гуманітарного циклу. Професійна спрямованість лекційного курсу зростає, коли викладач орієнтує себе і студентів на вивчення найбільш важливих у практичному відношенні питань, найбільш актуальних і складних у роботі сучасного культуролога. Керуючись інтересами професійної спрямованості, викладач добирає приклади з практики. Він прагне, щоб з кожної лекції студенти зробили відповідні практичні рекомендації.

Прагнення до максимального зв'язку лекції з практикою повинно поєднуватись з турботою про теоретичний рівень,

збереження їх культурологічної специфіки. Ніякими кількісними рекомендаціями неможливо досягнути усі випадки культурологічної дійсності, особливо в умовах швидкого соціально-економічного розвитку держави. Підготовленість сучасного спеціаліста в галузі культурології визначається його здібністю самостійно, на основі наукових даних знаходити правильне рішення.

Положення культурологічної теорії виступають більш переконливо, а перехід від них до практичної діяльності культуролога здійснюється легше, коли викладач посилається на відповідні дослідження науковців та практиків, викладаючи при необхідності їх методику, отримані дані, висновки та пропозиції. У той же час, турбота про теоретичну глибину, науковість лекції не повинна привести до витіснення практично значущого для студентів конкретного матеріалу. Поєднання теорії і практики в межах однієї лекції оптимальне, якщо в ній присутні виклад науково-культурологічної теорії та зрозумілі практичні рекомендації. Добре, коли зв'язок здійснюється за логічною схемою: теорія – аналіз діяльності спеціаліста – практичні рекомендації. Таким чином, ефективно може бути розкрита кожна із проблем лекції. Важливою умовою підготовки лекції є її зв'язок з попередніми. Кожна з лекційних тем, як би вона не формулювалась, повинна сприяти накопиченню методологічних та спеціальних культурологічних знань студентів. Кожна лекція успішна, якщо вона теоретично і практично виходить з попередньої, спирається на раніше набуті знання, вдосконалює їх, надає нові, готує студентів до сприймання наступних. Такі головні особливості підходу викладача до змісту вузівської лекції. Необхідно розглянути також і методичні особливості їх підготовки і читання.

По-перше, психолого-дидактична ефективність лекції залежить від того, як у процесі їх реалізується чотири основних завдання: пізнавальні, розвивальні, виховні та управлінські.

По-друге, методика лекції ефективна, якщо у ній реалізуються всі її переваги як особливої форми викладання. Основним серед них вважають те, що навчальний матеріал передається особисто, звуковими рядками тексту, живою, конкретною людиною-викладачем. Звідси навчальний матеріал постає перед студентами як особисті переконання викладача, як вираження його ставлення до тих чи інших культурологічних явищ у формі живого слова, із значними можливостями його виражальних, переконливих аспектів. Тому не випадково викладачі часто говорять, що лекція – це витвір наукової

думки та естетики слова. За словами А. П. Чехова, лекція – це музика, а текст її – тільки лібрето. Методичні переваги лекції використовуються при встановленні контакту з аудиторією; вільному читанні лекції, без дотримання конспекту; правильному врахуванні психологічних особливостей сприймання мовлення (темп, виразність, досвід і знання студентів, повторення головного, використання висновків, наочності); оптимальному використанні експресивної (емоційної) мови; багатстві та виразності міміки та пантоміміки (жесту). Переконливість викладання навчального матеріалу в лекції збільшується, якщо викладач використовує експериментальні засоби, технічну апаратуру, наочність.

Організаційно-технологічний аспект читання лекції має свою відповідну структуру.

1. Оголошення теми лекції (для запису студентами), плану лекції, який складається не більше трьох пунктів, списку використаної літератури (основні – до 5 джерел, і стільки ж додаткової).

2. Початок викладання передбачає нагадування основних проблемних питань минулої лекції, потім дається характеристика даної теми і визначається її актуальність. Далі викладач називає перше питання з плану лекції і послідовно, дохідливо викладає теоретичні положення: дефініції, класифікацію культурологічних явищ робить висновки. Надалі за таким, у загальних рисах, зразком викладаються наступні питання.

3. У процесі лекції викладач змінює темп викладу, надає можливість студентам занотувати формулювання, дефініції, перенести до конспекту важливі положення. Інколи необхідно двічі повторити важливе положення, пояснити визначення, явище, факт та ін. Необхідним елементом лекції є також унаочнення.

4. Важливим елементом лекції є проблемні запитання до студентів, які активізують їх увагу, кмітливість, логічність та доказовість аргументів на користь своєї точки зору.

5. Заклучна частина лекції містить висновки та узагальнення прочитаного матеріалу. Аналізуються стисло всі пункти плану лекції. Викладач запитує, чи всі елементи інформації є зрозумілими, зупиняється, при потребі, на найскладнішому.

Названа методика не є універсальною, але вона найчастіше зустрічається у лекційному курсі. Проте з розвитком дидактики розвиваються і технологічні структури різних видів навчальних лекцій. Сьогодні серед них виокремлюються традиційні та інноваційні. Розглянемо їх.

1. Вступна лекція. В її змісті цілісне уявлення про навчання, орієнтація студентів на систему праці з курсу. Викладач знайомить студентів з основним змістом, завданнями курсу, його роллю та місцем у системі навчальних дисциплін і в системі підготовки фахівця. Викладач робить короткий огляд курсу, історію розвитку науки та практики, досягнення у цій сфері, імена відомих вчених, розкриває перспективні напрями досліджень. Під час цієї лекції даються методичні і організаційні особливості роботи в межах курсу, а також робиться аналіз навчально-методичної літератури, яка пропонується студентам, узгоджуються терміни та форми звітності.

2. Оглядова лекція. Це – систематизована інформація про наукові знання з навчального курсу. Здійснюється перед державними іспитами. Подається значна кількість суттєвих зв'язків навчальної дисципліни, дефініції, зміст складних проблемних питань. В цілому, основу викладених теоретичних положень складає науково-понятійний апарат, концептуальна основа всього курсу або великих його розділів.

3. Проблемна лекція. Викладання навчального матеріалу здійснюється шляхом розкриття проблемних питань, задачі або ситуації. Навчально-пізнавальна діяльність здійснюється у процесі діалогу викладач-студент-викладач, проводиться на рівні наукового пошуку. Зміст проблеми розкривається шляхом організації пошуку її вирішення або складання та аналізу традиційних і сучасних поглядів.

4. Бінарна лекція – це різновидність читання лекцій у формі діалогу або монологу двох викладачів (культура епохи Відродження, культура Нового часу). Може бути діалог або монолог лідерів мікрогруп студентів за бально-рейтинговою системою навчання.

5. Лекція-консультація у період підготовки до іспитів або при дистанційній формі навчання відбувається за різними організаційними технологіями. Перший варіант: «Питання-відповідь». Викладач відповідає на питання студентів протягом запланованого часу. Другий варіант передбачає схему: «Питання-відповідь-дискусія». Студенти задають питання, викладач відповідає і формує проблеми для дискусії з теми лекції.

6. Лекція-конференція. В основі класична організаційна технологія проведення наукової або науково-практичної конференції. З основних питань є доповідачі, співдоповідачі, виступи. Кожний виступ є змістовним, логічно завершеним, підготовлений за планом викладача. Їх сукупність дозволяє ґрунтовно розглянути проблеми лекційної теми. Наприкінці лекційного заняття викладач підводить

підсумки виступів студентів, доповнює чи уточнює викладену інформацію, формує основні висновки.

7. Лекція-дискусія. Проводиться за організаційною технологією диспуту. На останній або передостанній лекції викладач повідомляє тему лекції-дискусії, основні проблемні питання, навчальну літературу. У процесі підготовки викладач може надавати консультації. Викладач – ведучий лекції-дискусії. Бажано проблемні питання оформити у вигляді плакату, щоб на нього постійно звертали увагу студенти у процесі дискусії.

8. Лекція - прес-конференція. В її основі рольова гра, організаційна технологія проведення класична, з урахуванням специфіки предмета або теми заняття. Викладач попередньо повідомляє тему, план лекції, визначає із студентів учасників конференції. Надає їм роль відомого науковця, який має відношення до змісту навчальних питань лекції. У процесі лекції-пре-конференції «відомі науковці» розкривають сутність, зміст проблеми (питання лекції), відповідають на запитання аудиторії.

Таким чином, основною формою навчання у ЗВО є лекція. Серед багатьох її видів кожен має відповідний набір дидактичних завдань і виконує своє призначення. Різноманітність організаційних технологій лекцій на практиці свідчить про творчість та майстерність викладача, який зацікавлений у своїй праці.

Контрольні запитання та завдання

1. Організаційна технологія проведення традиційної лекції.
2. Лекція у системі інноваційно-організаційної системи навчання.
3. Охарактеризуйте основні види лекцій.

2.7. Індивідуальність викладача та інноваційна професійна діяльність

У сучасній педагогіці постає питання про рівень розвитку загальнолюдських цінностей у молодого покоління: громадянської активності, відповідального ставлення до справи, уміння враховувати загальні інтереси, співпрацювати, співпереживати. Такі якості можуть бути сформовані у цілеспрямованому процесі виховання особистості, що розвивається. У зв'язку з цим педагоги мають розв'язати складне завдання: крім знання інноваційних методик із фахового предмета, навчитися мистецтва виховної роботи, оволодіти новими

технологіями комунікативної взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу. Це потребує внутрішньої готовності викладача до серйозної роботи над собою, професійними і комунікативними вміннями, виробленням та вдосконаленням власних ціннісних орієнтирів.

Основні функції педагогічної діяльності

Ключовою фігурою в педагогічному процесі є викладач, покликаний усебічно сприяти і керувати процесом навчання та виховання молодого покоління. Сучасне суспільство з огляду на свої проблеми і рівень розвитку науки покладає на нього виконання багатьох функцій. Головне призначення педагога полягає в тому, щоб бути вихователем, наставником.

Виховна робота є педагогічною діяльністю, спрямованою на розв'язання завдань усебічного гармонійного розвитку особистості шляхом організування виховного середовища та управління різноманітними видами діяльності вихованців. Ускладнення процесів суспільного виробництва, розвиток способів пізнання і бурхливе зростання наукових знань зумовили потребу в спеціальному передаванні знань, умінь, навичок. У зв'язку з цим із галузі «чистого» виховання в педагогічній професії виокремилася самостійна функція – навчальна, яка реалізується у *викладанні* – виді виховної діяльності, здебільшого спрямованому на управління пізнавальною діяльністю студентів. «навчання, що виховує» і «виховання, що вивчає» (А. Дістервег) воедино злиті в цілісному педагогічному процесі, який має місце в діяльності педагога будь-якої спеціальності.

Педагогічним працівником може бути особа з високими моральними якостями, яка має відповідну педагогічну освіту, належний рівень професійної підготовки, здійснює педагогічну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психічний стан здоров'я якої не перешкоджає виконанню професійних обов'язків у ЗВО. Суттєва особливість педагогічної праці полягає в тому, що вона є процесом взаємодії людей. Це посилює роль особистісних взаємин у педагогічній роботі, наголошує на важливості моральних аспектів. Специфічним є і результат педагогічної діяльності – людина, яка оволоділа визначеною частиною суспільної культури, здатна до соціального саморозвитку і виконання певних соціальних ролей у суспільстві.

На досягнення такого результату спрямовані взаємопов'язані функції, які повинен реалізувати педагог у своїй діяльності (Н. Кузьміна, В. Сластьонін, А. Щербаков та ін.): діагностична,

орієнтаційно-прогностична, конструктивно-проектувальна, організаторська, інформаційно-пояснювальна, комунікативно-стимулювальна, аналітико-оцінна, дослідницько-творча.

Діагностична функція. Вона пов'язана із розпізнаванням і вивченням істотних ознак освіченості, їх комбінування, форм вираження як реалізованих цілей освіти. Оцінювання знань, умінь, навичок, вихованості, розвитку студента дає змогу глибше вивчити перебіг навчально-виховного процесу; встановити причини, що перешкоджають досягненню бажаного ступеня розвитку рис особистості; визначити чинники, які сприяють успішному здійсненню цілей освіти. Діагностика можлива за умови спостережливості педагога, наявності вміння «вимірювати» знання, уміння, навички, вихованість і розвиток студента, правильно визначати педагогічні явища.

Орієнтаційно-прогностична функція. Управління педагогічним процесом передбачає орієнтацію на чітко представлений у свідомості кінцевий результат. Знання суті логіки педагогічного процесу, закономірностей вікового та індивідуального розвитку студентів дають змогу прогнозувати, як студенти сприйматимуть матеріал, перебуваючи під впливом життєвих уявлень; який їхній досвід сприятиме глибшому проникненню в суть виучуваного явища; що саме вони розуміють неправильно. Педагогічне прогнозування полягає також у плануванні тих якостей, які можуть бути сформовані за певний проміжок часу. Ця функція вимагає від викладача психолого-педагогічних знань і вміння передбачати розвиток особистості: її якостей, почуттів, волі і поведінки; урахувувати можливі відхилення в розвитку; прогнозувати перебіг педагогічного процесу – наслідки застосування тих чи інших форм, методів, прийомів і засобів навчання і виховання.

Конструктивно-проектувальна функція. Вона органічно пов'язана з орієнтаційно-прогностичною функцією. Її суть полягає в конструюванні та проектуванні змісту навчально-виховної роботи, доборі способів організування діяльності студентів, які найповніше реалізують зміст і викликають захоплення студентів спільною діяльністю. Ця функція вимагає від педагога вмінь переорієнтувати цілі і зміст освіти та виховання на конкретні педагогічні завдання; урахувувати потреби й інтереси молодих людей, можливості матеріальної бази, власний досвід та ін.; визначити основні і другорядні завдання на кожному етапі педагогічного процесу; добирати види діяльності, підпорядковані визначеним завданням, а

також зміст, форми, методи і засоби педагогічної діяльності в їх оптимальному поєднанні; планувати систему діяльності студентів та індивідуальну роботу з ними з метою розвитку їх здібностей, творчих сил та обдарувань; систему прийомів стимулювання активності студентів і способи створення особистісно розвивального середовища.

Організаторська функція. Вона потребує вмінь педагога залучати молодих людей до різних видів діяльності й організовувати діяльність як групи, колективу, так і одного студента. Для цього необхідно розвивати у студентів стійкий інтерес до навчання, праці та інших видів діяльності; формувати потребу в знаннях; озброювати основами наукової структури наукової навчальної праці; організовувати соціально орієнтовані етичні, трудові, естетичні, культурні, екологічні, спортивні та інші виховні вправи; стимулювати у студентів ініціативу в плануванні спільної роботи; вміти розподіляти доручення; проводити інструктаж, координування спільної діяльності; створювати спеціальні ситуації для здійснення вихованцями моральних вчинків.

Інформаційно-пояснювальна функція. Навчання і виховання ґрунтується на інформаційних процесах. Оволодіння знаннями, світоглядними і морально-етичними ідеями є найважливішими умовами розвитку і формування особистості студента. Викладач для нього не лише організатор педагогічного процесу, а й джерело наукової, світоглядної і морально-етичної інформації. Тому велике значення в професійній підготовці педагога має глибоке знання предмета, його науково-світоглядне переконання. Від того, як викладач володіє навчальним матеріалом, залежить якість його пояснення, глибина змісту, логіка викладу, наповненість яскравими деталями і фактами. Ерудований педагог послуговується найновішими методиками та педагогічними технологіями.

Комунікативно-стимулювальна функція. Вона пов'язана з потужним впливом, який справляють на студентів особистість педагога, його моральна культура, вміння налагоджувати і підтримувати доброзичливі стосунки з студентами, власним прикладом спонукати їх до активної навчально-пізнавальної, трудової та інших видів діяльності. Ця функція передбачає вияви любові до вихованців, теплоту і турботу про них, які характеризують стиль гуманних відносин. Сьогодення вимагає від педагога постійного професійного зростання, сумлінної роботи над підвищенням інтелектуального рівня і моральним самовдосконаленням.

Аналітико-оцінна функція. Викладач повинен систематично аналізувати результат навчально-виховного процесу, виявляти в ньому переваги і недоліки, порівнювати досягнуте з поставленими цілями та завданнями, зіставляти і критично осмислювати результати, вносити необхідні корективи в педагогічний процес, шукати шляхи його вдосконалення, ширше використовувати передовий педагогічний досвід для якісного поліпшення своєї діяльності.

Дослідницько-творча функція. Вона реалізується на двох рівнях:

1) Творче застосування відомих педагогічних та методичних ідей у конкретних умовах навчання і виховання;

2) Осмислення і творчий розвиток нового, що виходить за межі відомої теорії, певною мірою збагачуючи її.

Із функціями педагогічної діяльності тісно пов'язані вимоги до викладача, які в педагогіці виражають термінами «професійна придатність» і «професійна готовність». *Професійна придатність* – сукупність психічних і психофізіологічних особливостей людини, необхідних для досягнення успіху в обраній професії. *Професійна готовність* охоплює психологічну, психофізіологічну, фізичну готовність (професійну придатність) та науково-теоретичну і практичну підготовку педагога.

Основне місце в професіограмі викладача посідає спрямованість його особистості, тобто мотиваційна зумовленість його дій, учинків, усієї поведінки конкретними життєвими цілями, джерелом яких є потреби, суспільні вимоги. *Педагогічна спрямованість особистості* – це стійка мотивація формування особистості як знаючого, гуманного наставника. Вільно реалізувати свої творчі можливості задля себе та оточення людина може лише за наявності віри в себе. Виявляючи в діалозі, співпраці, партнерстві повагу до студента, толерантність і справедливість, викладач тим самим захищає свободу особистості, продовжує культурну спадщину, творить нові цінності, є співучасником зміцнення демократичного ладу.

Виконання всього комплексу функцій має забезпечити системність навчально-виховного процесу, формування всебічно розвиненої, високоморальної особистості.

Педагогічна культура

Неодмінним елементом професійної готовності викладача є висока педагогічна культура. У ній втілені духовні (педагогічні знання, теорії, концепції, нагромаджений педагогічний досвід, професійні етичні норми) та матеріальні (засоби навчання і

виховання) цінності освіти і виховання, а також способи творчої педагогічної діяльності, які слугують соціалізації особистості в конкретних історичних умовах.

Педагогічна культура – професійна культура педагога, що охоплює його моральні якості, педагогічний такт, педагогічне спілкування, педагогічну майстерність, культуру зовнішнього вигляду.

Педагогічна культура є системним утворенням, що містить такі основні структурні компоненти: педагогічні цінності, творчі способи педагогічної діяльності, досвід створення викладачем зразків педагогічної практики з позицій гуманізму.

Індивідуальна педагогічна культура виявляється в професійній поведінці педагога. Так, викладачеві з високим рівнем педагогічної культури властиві теоретичне обґрунтування власної позиції, системність діяльності, творчість, гнучкість і варіативність у прийнятті рішень. Такий педагог має індивідуальний стиль. Він не тільки зберігає і відтворює духовні цінності освіти і виховання, а й створює їх, стає новатором. У викладача з низьким рівнем професійної культури виявляються невпевненість, нестійкість власної педагогічної позиції, безсистемність, непослідовність, невміння розв'язувати педагогічні проблеми, труднощі на психологічному рівні. Педагогічна культура в реальному педагогічному процесі перебуває в єдності із загальною культурою і мораллю викладача.

Культура зовнішнього вигляду – невід'ємний елемент іміджу педагога. Вона виконує професійну функцію: сприяє вихованню художньо-естетичних смаків студентів та уособлює професійну діяльність викладача. Одяг має бути естетично витриманий: гарний, помірних насичених барв, діловий, але не буденний. У манері вдягатися виявляється вміння враховувати місце, вік, нагоду, пори року, контингент вихованців та конкретну ситуацію. У щоденному гардеробі викладача неприпустиме ультрамодне вбрання, незвичайний фасон якого відвертає увагу, занадто яскраві кольори, що стомлює і дратує студентів. Взуття має бути чистим, зручним, легким та елегантним. Висота підборів оптимальна, а їхній стукіт не повинен відволікати. У виборі прикрас важливі смак і чуття міри. Не можна носити надто дорогих і яскравих коштовностей, надміру експериментувати з волоссям; потрібно робити акуратну зачіску і не змінювати колір надто часто. Макіяж має бути помірним, гармоніювати з одягом, зачіскою, аксесуарами, прикрасами, відповідати віку, порі року та обставинам.

Однією із неодмінних характеристик діяльності викладача є його мовна культура. Мова – основний інструмент педагогічної праці, засіб безпосереднього впливу на свідомість і поведінку студентів. Важливі показники мовної культури педагога: змістовність, логічність. Точність, ясність, стислість, простота, емоційна виразність, яскравість, образність, барвистість мовлення, літературна вимова, вільне і невимушене оперування словом, фонетична виразність, інтонаційна різноманітність, чітка дикція, правильне використання логічних наголосів та психологічних пауз, взаємовідповідність між змістом і тоном, словами, жестами і мімікою. Значну роль у мовленні викладача відіграють постановка голосу, його тон. Зі студентами потрібно розмовляти так, щоб вони відчували в мові педагога його волю, душу, культуру, вірили його словам; «...не повинно бути штучності, навмисності. Природними та живими мають бути міміка і жести педагога, вони повинні виражати непідробну зацікавленість у подіях, що відбуваються під час навчання» - зазначав К. Ушинський.

Отже, викладач, виконуючи своє основне суспільне призначення – передавання культурного, освітнього досвіду і сприяння соціальному прогресу, - повинен відчувати прогресивні зміни в навчальних, інформаційних, технологічних, соціальних галузях суспільного буття, бути готовим прийняти нове і водночас мати власні позицію та переконання.

Професійні вимоги до особистості педагога

Специфіка педагогічної діяльності ставить перед викладачем низку вимог до його особистості, які в педагогічній науці визначають як професійно значущі особистісні якості. Вони характеризують інтелектуальну та емоційно-вольову сторони особистості, суттєво впливають на результат професійно-педагогічної діяльності, визначають індивідуальний стиль педагога.

Професійні вимоги до педагога охоплюють його людські якості, фахову компетентність, педагогічні здібності, психолого-педагогічні знання та вміння.

У сучасних умовах особливої значущості набувають *людські якості педагога*: гуманність, порядність, терплячість, чесність, відповідальність, справедливість, урівноваженість, доброзичливість, стриманість, чуйність. Емоційна культура, потреба в спілкуванні та ін. Це зумовлено тим, що науково-технічний прогрес призводить до розриву між технічною підготовкою людини і рівнем її соціальної свідомості, моральності.

Обов'язковою для кожного викладача якістю є гуманізм, що виявляється у ставленні до студента як найбільшої цінності на землі. Він має виражатися в конкретних діях і вчинках: любові до студентів, умінні поважати їхню людську гідність, потребі і здатності надавати кваліфіковану педагогічну допомогу в їхньому особистісному розвитку.

Не менш важливою вимогою до педагога, як і до фахівця в будь-якій галузі, є *компетентність* (лат. *competens* – відповідний, здібний) – обізнаність і володіння досвідом у своїй сфері. Під професійною компетентністю викладача розуміють його особистісні можливості, які дають змогу самостійно й ефективно реалізовувати цілі педагогічного процесу. Для цього потрібно знати педагогічну теорію, уміти застосовувати її на практиці. Педагогічна компетентність – це єдність теоретичної і практичної готовності викладача до здійснення педагогічної діяльності.

Практична педагогічна діяльність нерозривно пов'язана з наявністю *педагогічних здібностей* – якостей особистості, що інтегровано відображаються в схильності до роботи із студентами (дітьми), любові до них, задоволенні від спілкування з ними. Педагогічні здібності (талант, покликання, задатки) є важливою передумовою оволодіння педагогічною професією. Однак багато дослідників поділяють думку про те, що відсутність яскраво виражених педагогічних здібностей може бути компенсована розвитком інших важливих професійних якостей – старанності, працелюбності, дисциплінованості, організованості, наполегливості, уміння визначати мету і досягати її, самовдосконалюватися.

За сферою застосування розрізняють такі основні групи здібностей:

- організаторські, що виявляються в умінні викладача згуртувати студентів, залучати їх до навчально-пізнавальної діяльності, праці, розподілу обов'язків, планування, підбиття підсумків зробленого та ін. Вони передбачають уміння добирати і готувати навчальний матеріал, наочність, обладнання; виразно, доступно, переконливо і послідовно викладати інформацію; стимулювати розвиток пізнавальних інтересів і духовних потреб; підвищувати навчально-пізнавальну активність студентів;

- дидактичні, які полягають у володінні науковими та методичними знаннями, професійній готовності як носія та джерела знань у пізнавальних запитах студентів;

- перцептивні, що полягають у здатності проникати в душевний світ студентів, об'єктивно оцінювати їхній емоційний стан, виявляти особливості психіки з метою забезпечення їх здорового морального та емоційного настрою;

- комунікативні, які передбачають уміння викладача налагоджувати педагогічно доцільні відносини з студентами, колегами, керівниками навчального закладу, зближення інтересів сім'ї та ЗВО, урівноваження освітніх тенденцій на користь інтересів студента;

- сугестивні, що виявляються в здійсненні емоційного впливу на студентів для створення доброзичливої, сприятливої в навчально-виховній діяльності атмосфери;

- дослідницькі, які полягають у вмінні пізнавати та об'єктивно оцінювати педагогічні ситуації і процеси, сприяти творчій та науковій роботі студентів;

- науково-пізнавальні, що передбачають володіння науковими знаннями з навчального предмета, вміння спонукати студентів до самостійної діяльності.

Неодмінною вимогою до фахової підготовки викладача є наявність *психолого-педагогічних знань*, зміст яких визначений у навчальних програмах і передбачає об'єднання із методологічними основами і категоріями педагогіки; закономірностями соціалізації і розвитку особистості (суттю, цілями і технологіями навчання і виховання); законами вікового анатомо-фізіологічного і психічного розвитку юнацтва. Психолого-педагогічна підготовленість є основою гуманістично орієнтованого мислення педагога. Разом із спеціальними (предметними) знаннями вона становить необхідну, але не достатню умову професійної компетентності. Практичне розв'язання педагогічних завдань забезпечують уміння і навички, передумовою яких є теоретико-практичні і методичні знання.

Педагогічні вміння – це сукупність послідовних дій, що ґрунтуються на теоретичних знаннях. Частина цих дій може бути автоматизованою (навички). Через педагогічні вміння розкривається структура професійної компетентності педагога. Зважаючи на те що розв'язання будь-якого педагогічного завдання зводиться до тріади «мислити – діяти – мислити», що збігається з компонентами (функціями) педагогічної діяльності та відповідними їм уміннями, виокремлюють такі педагогічні вміння:

- «переводити» зміст процесу виховання в конкретні педагогічні завдання;

- вивчати особистість і колектив для визначення рівня їх підготовленості до активного оволодіння новими знаннями та проектування не цій основі розвитку колективу й окремих студентів;

- визначати комплекс освітніх, виховних і розвивальних завдань, конкретизувати їх і з'ясовувати основне;

- будувати і реалізовувати логічно завершену педагогічну систему: комплексне планування освітньо-виховних завдань – обґрунтований добір змісту освітнього процесу, оптимальний добір форм, методів і засобів його організування;

- виявляти і встановлювати взаємозв'язки між компонентами і факторами виховання, приводити їх у дію; створювати необхідні умови (матеріальні, морально-психологічні, організаційні, гігієнічні та ін.);

- активізувати особистість студента, розвивати його діяльність, яка перетворює студента з об'єкта на суб'єкт виховання; організувати і розвивати спільну діяльність; забезпечувати зв'язок ЗВО із середовищем, регулювати зовнішні незапрограмовані впливи;

- обліковувати й оцінювати результати педагогічної діяльності, тобто здійснювати самоаналіз і аналіз освітнього процесу та результатів власної діяльності; визначати новий комплекс стрижневих і другорядних педагогічних завдань.

Популярною є особистісно зорієнтована технологія навчально-виховного процесу, що ввібрала досягнення ринкового демократичного способу життя і новітні здобутки педагогіки: урахування демократичних свобод громадян, насамперед права на вільний вибір освіти; тривалий досвід функціонування освіти в ринкових умовах, що зумовлює її повну переорієнтацію на задоволення потреб громадян; поширення ідей гуманізації освіти, коли людину визначають найвищою цінністю; забезпечення реальної можливості повного задоволення потреб кожної людини відповідно до її намірів, цілей, життєвої стратегії.

Реалізація особистісно зорієнтованого навчання потребує від педагогів спеціальної підготовки. Кандидат у викладачі гуманістичного навчання може самостійно оцінювати свої можливості, відповівши на запитання, сформульовані американським психологом, основоположником теорії особистісно зорієнтованого навчання Карлом-Ренсомом Роджерсом (1902 – 1967):

1. Чи можеш ти дозволити собі втрутитися у внутрішній світ особистості, що розвивається? Чи можеш, не будучи суддею і критиком, увійти, побачити й оцінити той світ?

2. Чи можеш дозволити собі повну ширість із молодими людьми? Чи можеш іти на ризик відкритих, експресивних взаємин, у яких обидві сторони можуть чогось навчитися? Чи наважишся бути сам собою в інтенсивних групових відносинах із молоддю?

3. Чи можеш відкрити зацікавленість кожної особистості і дозволити їй розвиватися незалежно від того, чим це закінчиться?

4. Чи можеш допомогти молодим людям зберегти одну з найважливіших особливостей – зацікавленість собою і навколишнім світом?

5. Чи можеш виявляти творчість у створенні для молоді сприятливих умов пізнання людей, досвіду, книг, інших джерел, що збуджують її зацікавлення?

6. Чи можеш сприйняти і підтримати божевільні й недосконалі думки, що супроводжують творче навчання, творчу діяльність? Чи можеш сприйняти неординарні думки своїх вихованців?

7. Чи можеш допомогти вихованцям стати інтегрованою цілісністю з почуттями, експресією, яка захоплює особистість?

Той, хто ствердно відповів на більшість цих запитань, зазначав К. Роджерс, зможе полегшити життя своїм студентам, допоможе розвинути їхні здібності і можливості, впевнено реалізовуватиме особистісно зорієнтовану технологію навчання.

Отже, загальні вимоги до діяльності педагога та майбутнього викладача в режимі професійного розвитку і саморозвитку такі: наявність цілісного гуманістичного світогляду, гуманістичних знань про природу людини, глибинну екологію особистості; психологічна грамотність і культура; здатність і потреба в рефлексії власних якостей, учинків особистості та навчально-пізнавальної діяльності студентів (у т. ч. на основі морального підходу), в особистісному професійному саморозвитку; високий творчий потенціал; уміння розв'язувати життєві та професійні суперечності гуманістичним шляхом, не порушуючи індивідуальної логіки дій студента; здатність складати і здійснювати індивідуальні особистісно-професійні програми.

Професійна індивідуальність викладача

Сучасний рівень усвідомлення проблем ЗВО та студента потребує нових підходів до розуміння суті професійної індивідуальності викладача, психолого-педагогічних умов її становлення. У майбутнього педагога необхідно розвивати прагнення і потребу усвідомити свою особистісну і професійну сутність, місце і призначення в організмі ЗВО, що розвивається, готовність до

безперервного професійного самовдосконалення. Нині викладач має право на власну думку і творчу діяльність та повинен бути готовим до неї. Процес професійно-педагогічної підготовки у змістовому, цілемотиваційному, технологічному планах слід здійснювати так, щоб індивідуальна професійна сутність майбутнього педагога стала однією з найважливіших його цінностей.

Особистісний професійний саморозвиток викладача має ґрунтуватися на теоретичній моделі індивідуальності педагога. Найповніше поняття «образно-концептуальна модель спеціаліста» розроблене в сучасній інженерній психології, де його тлумачать як сукупність уявлень спеціаліста про реальний і прогнозований стан об'єкта діяльності або ерготичної системи загалом, мету і способи реалізації своєї діяльності. У психолого-педагогічних дослідженнях останніх років найчастіше використовують поняття «професіограма вчителя», що дає змогу визначити найефективніші шляхи підготовки викладача-професіонала, однак не відображає цілісної картини суб'єкта діяльності і не розкриває механізмів професійно-педагогічної регуляції та саморегуляції.

Єдиного загальноприйнятого визначення поняття «професійна індивідуальність викладача» досі не вироблено. Останні дослідження психологів (В. Кузьмін, К. Платонов) дають підставу трактувати його як системну якість, багатоструктурне утворення, синтез структур викладача як індивіда, особистості та суб'єкта педагогічної діяльності.

Індивідуальність як інтегративну властивість, що виникла внаслідок формування системи «індивід – особистість – суб'єкт», уперше описав психолог Б. Ананьєв (1907 – 1972). Елементи системи відображають певні сторони людини в їх множинних зв'язках, а індивідуальність є новоутворенням, визначеним структурою всієї системи, і характеризує людину як цілісну істоту. Трактують поняття «індивід», «особистість», «суб'єкт», «індивідуальність» із позиції сучасної психолого-педагогічної науки потрібне для розв'язання проблеми формування професійної індивідуальності викладача та подальшого вибору ним оптимальної для себе педагогічної технології. Особливе значення має виявлення зв'язків між компонентами системи і виокремлення серед них змістоутворюючих. Підструктури індивідуальності викладача доцільно аналізувати та описувати за такою схемою: зміст – ситуації вияву в педагогічній діяльності – критерії оцінювання – практична модель – шляхи та способи розвитку особистісних і професійних властивостей.

У структурі теоретичної моделі індивідуальності викладача для психолого-педагогічного аналізу і визначення шляхів та засобів впливу і самовпливу виокремлюють такі основні тісно взаємопов'язані підструктури: індивідну, особистісну, суб'єктну.

Індивідний компонент – це природна, біологічна, психофізіологічна основа: загальний рівень здоров'я; особливості темпераменту і пізнавальних процесів (тип пам'яті, що переважає, уваги, уяви, загальна картина мислення); спеціальні здібності, у т. ч. педагогічні. *Особистісний компонент* формує система особистісно та професійно значущих стосунків і властивостей людини. *Суб'єктний компонент* репрезентує рівень самодетермінації і спосіб самореалізації в професійно значущому середовищі. Ця система в кожного унікальна, стійка і дає змогу викладачу досягати високих результатів у мінливих умовах педагогічного середовища, вибрати прийнятні та ефективні особисто для нього технології.

Професійна індивідуальність викладача – складова індивідуальності педагога, сформована на основі комплексу особистісних рис і набутих фахово значущих якостей, яка виявляється в системі професійної взаємодії.

Базову основу професійної індивідуальності викладача становлять індивідні особливості, а сутнісну – особистісно-суб'єктні. Щоб індивідуалізувати підготовку на особистісному рівні, потрібно формувати систему професійно значущих стосунків і рис педагога (ставлення до студента, навчального предмета, колег, професійну спрямованість), а на суб'єктному – озброїти викладача системою знань і раціональних прийомів самодетермінації та саморегуляції, формувати потребу і спроможність постійно управляти своїм професійним розвитком.

Хоча природні основи відіграють важливу роль у становленні професійної індивідуальності, вона може сформуватися лише на соціальному рівні – особистісно-суб'єктному. У професійно-педагогічній підготовці необхідно перенести акцент із психофізіологічних на особистісні особливості майбутнього педагога, озброїти його потребою і спроможністю керувати власним професійним розвитком.

Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки майбутнього викладача на цьому рівні передбачає врахування різноманітних природних властивостей (темпераменту, особливостей пізнавальних процесів, здібностей, емоційно-вольової сфери тощо) особистості.

Розуміння педагогом своєї індивідуальної сутності, потреба виробити власний стиль професійної діяльності і бути конкурентноспроможним у сучасних соціально-економічних умовах спонукають його шукати оптимальні для себе педагогічні технології.

Контрольні запитання та завдання

1. Визначте основні функції педагогічної діяльності.
2. Охарактеризуйте поняття «педагогічна культура», його основні особливості.
3. Назвіть ключові вимоги до особистості педагога.
4. В чому полягає суть професійної індивідуальності викладача?

РОЗДІЛ III. Методична майстерність та особистість викладача закладу вищої освіти

3.1. Особливості педагогічної діяльності у ЗВО

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, порадирика;
 - 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 ЗВО має бути творчою особистістю, оскільки підготувати майбутнього творчого фахівця може лише творча особистість.

Науково-педагогічний працівник ЗВО 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, рецензування, організація захисту курсових робіт і проектів, керівництво практикою та навчально-дослідною роботою студентів, керівництво дипломними, магістерськими 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, навчально-виробничої 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 реалізує 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, керівництво клубів, роботу в гуртожитках, проведення вечорів, екскурсій тощо, а й на власному прикладі.

Контрольні запитання та завдання

1. Визначте безпосередні функціональні обов'язки науково-педагогічного працівника.
2. За якими напрямками здійснює свою педагогічну діяльність науково-педагогічний працівник?
3. Охарактеризуйте навчальну діяльність науково-педагогічного працівника.
4. У чому виявляється методична діяльність викладача ЗВО?
5. Чому науково-педагогічному працівнику необхідно займатися науково-дослідницькою діяльністю?
6. Опишіть характер виховної діяльності викладача ЗВО.

3.2. Специфіка професійно-педагогічної діяльності викладача ЗВО

Професійна готовність науково-педагогічного працівника до педагогічної діяльності

У педагогіці сукупність професійно зумовлених вимог до викладача визначається готовністю до педагогічної діяльності. Явище готовності становить предмет вивчення як педагогів, так і психологів. Перші акцентують увагу на виявленні факторів і умов, дидактичних та виховних засобів, що дають змогу керувати становленням і розвитком готовності. Психологи орієнтуються на встановленні характеру зв'язків і залежностей між станом готовності та ефективністю діяльності.

Проблема готовності стала об'єктом спеціальних досліджень не так давно. На першому етапі (кінець XIX – початок XX ст.) її вивчали у зв'язку з проникненням у психічні процеси людини. Саме в цей період склалося розуміння готовності як настанови (К. Марбе, О. Кюльпе, Д. Н. Узнадзе).

Другий етап слід віднести до періоду дослідження готовності як деякого феномена стійкості людини до зовнішніх і внутрішніх впливів. Таке розуміння готовності зумовлене інтенсивним дослідженням нейрофізіологічних механізмів регуляції та саморегуляції поведінки людей. У цьому плані велике значення мають дослідження психологів США про соціальну настанову, вияв її основних ознак, структурних компонентів, а також спроби її технічного вимірювання (У. Томас та Ф. Знанецькі, Г. Оллпорт, Д. Кац, М. Сміт та ін.).

Третій етап вивчення готовності пов'язаний із дослідженнями в галузі теорії діяльності. Саме в цей період готовність розглядають у зв'язку з емоційно-вольовим та інтелектуальним потенціалом особистості щодо конкретного виду діяльності. Готовність характеризують як якісний показник саморегуляції на різних рівнях проходження процесів: фізіологічному, психологічному, соціальному (А. Д. Ганюшкін, М. І. Дьяченко і Л. О. Кандибович, М. Д. Левітов та ін.).

Із 70-х років XX ст. дослідження проблема готовності набуває розвитку у зв'язку з дослідженнями педагогічної діяльності (К. М. Дурай-Новакова, Л. В. Кондрашова, В. О. Моляко, О. Г. Мороз, В. О. Сластьонін та ін.).

Готовність – це цілісна інтегрована якість особистості, що характеризує її емоційно-когнітивну та вольову вибірку прогноуючу мобілізаційність у момент включення в діяльність певної спрямованості. Готовність виникає внаслідок досвіду людини, який

ґрунтується на формуванні позитивного ставлення до діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у неї, об'єктивності її предмета і способів взаємодії з ним. Емоційні, вольові та інтелектуальні характеристики поведінки особистості є конкретним вираженням готовності на рівні явища. Готовність має часові характеристики, буває тривалою та ситуативною (тимчасовою). Тривала готовність, чи підготовленість, формується заздалегідь, у результаті спеціально організованих впливів. Вона діє та виявляється постійно і становить найважливішу передумову успішної діяльності. Ситуативна чи тимчасова готовність характеризується нестійкістю і піддається впливу багатьох факторів, що виникають з особливостями кожної конкретної ситуації діяльності. Обидві готовності – ситуативна і тривала – існують у єдності. Перша визначає ефективність другої. У педагогічному аспекті найбільший інтерес становить саме тривалий стан готовності до діяльності. Насамперед це визначається такими характеристиками: вона ґрунтується на досвіді, легко актуалізується; є стійкою, не потребує постійного оновлення форм у зв'язку з непередбаченою педагогічною ситуацією; динамічна, піддається розвитку і може досягати більш високих рівнів за певних педагогічних умов. Будучи стійкою, готовність дає можливість досягати стабільних результатів у педагогічній діяльності. Основні інваріантні та іманентні складові готовності – єдність особистісного та процесуального компонентів. Це перше й основне членування. З одного боку, готовність є особистісною (емоційно-інтелектуальна. Вольова, мотиваційна, що включає інтерес, ставлення до діяльності, почуття відповідальності, упевненість в успіху, потребу виконання поставлених завдань на високому професійному рівні, керування своїми почуттями, мобілізації сил, подолання непевності тощо); з іншого – операціонально-технічною, що включає інструментарій педагога (професійні знання, уміння, навички і засоби педагогічного впливу).

Отже, компонентами готовності до педагогічної діяльності є професійна самосвідомість, ставлення до діяльності, чи настанова (для ситуаційної готовності). Мотиви, знання про предмет та способи діяльності, навички і вміння практичного втілення цих способів. А також професійно значущі якості особистості. Під час перенесення тривалої готовності в нові умови, ситуації на неї впливають як зовнішні, так і внутрішні фактори. Так, до зовнішніх факторів можна віднести: новизну, труднощі, творчий характер завдань, навколишні обставини, поведінку присутніх. До внутрішніх – самооцінку підготовленості суб'єкта до діяльності, його психофізіологічний стан,

уміння мобілізуватися для виконання майбутньої роботи, контролювати свої емоційну стабільність і рівень готовності.

Педагогічна самосвідомість є одним із важливих компонентів готовності до діяльності викладача. Людська свідомість, яка виникає в процесі предметно-перетворювальної діяльності, має дві грані, що нерозривно пов'язані. Це усвідомлення всього зовнішнього відносно суб'єкта і самосвідомість як відображення суб'єктом самого себе. Завдяки свідомості перед особистістю розгортається широкий спектр можливостей розвитку і самовдосконалення. Усвідомлюючи себе. Суб'єкт розуміє рівень відповідності своїх особистісних властивостей соціально-моральним, професійним нормам. Усвідомлена суб'єктом відмежованість від усього. Що не є ним, створює стимул для активного формування індивідуальності. Керуючись самосвідомістю, суб'єкт формує своїми діями нові властивості особистості. Усвідомлення суб'єктом свого буття є переходом у якісно новий духовний стан. У цьому процесі об'єкт зіставляє себе з об'єктивним світом і знаходить у ньому своє місце та орієнтири для діяльності. Усвідомлення зв'язку із зовнішнім світом, адекватності поведінки є основною ознакою наявності в суб'єкта самосвідомості.

Якщо свідомість є суб'єктивною умовою орієнтування людини в довкіллі, то самосвідомість – це орієнтування у власній особистості. Самосвідомість є констатуючою ознакою, яка формується разом зі становленням людини. Самосвідомість сприяє формуванню в людини системи цінностей, тобто тих духовних орієнтирів, які згодом набувають вираження в конкретних цілях, усвідомленні типів відносин між людьми, а також ставленні до різних явищ соціальної дійсності. Логіка самосвідомості відтворює діалектику духовного життя людини в її концентрованому вигляді. Виявлення цієї логіки має велике значення для розуміння педагогом духовних пошуків студентів. Проблема самосвідомості індивіда органічно пов'язана з визначенням його ставлення до власного життя та діяльності, можливості зміни їх відповідно до знайденої істини буття.

Педагогічна самосвідомість розвивається за тими самими законами, що й самосвідомість. За природою вона спрямована на формування стійкої схильності до самоаналізу та самооцінки своїх професійних дій та якостей. Саме тому у формуванні готовності до педагогічної діяльності педагогічна самосвідомість посідає чільне місце. Педагогічна самосвідомість є фактором, який впливає на самовиховання та навчання, реальний педагогічний процес і міру його повноцінності. Педагогічна самосвідомість – це парадигма, з погляду

якої викладач сприймає, осмислює та оцінює одержану ззовні інформацію і здійснює професійну діяльність, що є адекватною до цих настанов. Вона відображає сутність явищ педагогічної дійсності, її суб'єктів і об'єктів.

Педагогічна самосвідомість орієнтована на узагальнене, оцінне, цілеспрямоване відображення і конструктивно-творче перетворювання викладачем педагогічної дійсності в попередньо уявній побудові дій і передбаченні їх результатів, розумному регулюванні та самоконтролі власної поведінки. А також передбачає цілісну самооцінку себе як професіонала і свого місця в педагогічному процесі.

Процес діяльності за рівнем активності визначається ставленням до об'єкта як до завдання чи мети діяльності. Необхідна умова для формування готовності – активне, позитивне ставлення до діяльності. Від того, чи буде це ставлення позитивним або негативним, короточасним, випадковим або стабільним, значно залежить ефективність діяльності, міра активності особистості, з якою та буде прагнути одержати позитивні результати у своїй праці.

Одним із найважливіших механізмів формування готовності до професійної діяльності є цілепокладання. Мета виражає усвідомлене передбачення майбутнього результату дій. Шляхом усвідомлення потреб, мотивів цієї діяльності, індивід приходить до розуміння, що задовольнити ці потреби можна тільки досягнувши мети. Це дає йому можливість шляхом співвіднесення своїх суб'єктивних уявлень про потребу знайти засіб досягнення мети. У такому разі спостерігається природний зв'язок мотиву і мети, що є передумовою ефективною діяльності. Усвідомлюючи потреби і мотиви, індивід виробляє визначену модель майбутніх дій. Отже, мотивація є важливим компонентом готовності, тому що впливає на створення необхідних відносин, настанов, досвіду особистості, професійно значущих якостей, досконалості в діяльності, майстерності, що забезпечують індивіду свідоме здійснення діяльності.

Наявність педагогічних здібностей є необхідною структурною одиницею професійної готовності. Вирішальними для становлення такої готовності є: педагогічне мислення. Уява, спостережливність, рефлексивні здібності. Рефлексивний рівень педагогічних здібностей звернений до об'єкта-суб'єкта педагогічного впливу і спрямований на перцепцію студентів.

Рефлексія – це не тільки розуміння, аналіз себе і своїх вчинків, а й з'ясування того, як навколишні люди розуміють тебе, твої

особистісні якості, емоційні реакції та когнітивні уявлення. У тому разі, коли змістом цих уявлень є предмет спільної діяльності, розвиваються предметно-рефлексивні відносини.

Зміст рефлексивного керування полягає в тому, що викладач не примушує студента до прийняття необхідного рішення і дій, а надає йому для цього засіб – інформацію. Цим і визначається хід міркувань та готовність до певної поведінки студентів. У навчальному процесі прийоми рефлексивного керування складаються зі створення у студента адекватного уявлення про ситуацію, предмет, явище, у формуванні необхідної для нього мети навчання. Рефлексивний рівень педагогічних здібностей включає почуття міри, такту, причетності. Викладач повинен мати не тільки власну думку про досліджуваний предмет, а й знати, а й знати, які уявлення про цей предмет має студент. Педагог повинен уміти стати на його точку зору, імітувати хід його міркувань, розуміти, як студент сприймає ситуацію, знати мотиви його вчинків. Рефлексивна природа діяльності викладача визначається тим, що для цієї професії характерна міжособистісна взаємодія. Педагог може координувати свої дії з діями студентів лише тією мірою, в якій він здатний їх розуміти.

Наступний компонент готовності до педагогічної діяльності – професійно значущі якості. До них належать професійна компетентність, яка включає такі поняття: володіння матеріалом, розвиненість, ерудиція, інформованість. Начитаність та ін. Рефлексивна природа керування навчально-виховним процесом тісно пов'язана з емпатією, тобто розумінням емоційного стану студента, здатності співпереживати йому, співчувати. Педагог повинен розуміти внутрішній світ молодшої людини, бути до неї доброзичливим, ставитися з повагою. Викладачу необхідно бути емоційно чутливою людиною, мати психологічну проникливість. До професійно значущих якостей відносять емоційну стабільність, що виявляється у витримці, умінні володіти собою та саморегулюватися. Викладачу притаманна домінантність – уміння керувати, діловитість, сміливе взяття на себе відповідальності за інших, розподіл обов'язків у колективі, схильність до лідерства.

Принципове значення для готовності до педагогічної діяльності має така якість, як динамізм особистості, тобто здатність викладача до активного впливу на студента, вона виявляється в ініціативі, швидкості адаптації у змінених педагогічних ситуаціях, умінні чуйно їх уловлювати й у зв'язку з цим швидко змінювати варіанти педагогічного впливу.

Для педагогічної діяльності також необхідна цілеспрямованість, тому що ця якість включає прагнення до досягнення мети, енергійність, наполегливість, відданість своїй справі.

До професійно значущих якостей, що характеризують готовність до педагогічної діяльності, належить й експресивність: артистизм, емоційність, яскраве подання навчального матеріалу, розвиненість мови, багата міміка, гарні манери.

Усі названі ознаки готовності до педагогічної діяльності можна конкретизувати в такий спосіб:

- *педагогічна самосвідомість;

- *емоційно-позитивне ставлення до суб'єкта (студента), об'єкта (педагогічного процесу) і засобу діяльності (виховання та навчання);

- *знання про структуру особистості студента, її вікові зміни, цілі й засоби педагогічного впливу в процесі її формування і розвитку;

- *педагогічні уміння щодо організації і здійснення навчального та виховного впливу на особистість, що формується;

- *прагнення спілкуватися із студентами, передаючи їм свій досвід, знання відповідно до змісту і способів досягнення соціально значущих цілей.

Формування готовності до педагогічної діяльності охоплює кілька етапів: профорієнтація, професійний відбір, бажана довузівська педагогічна підготовка (педкласи, педліцеї та ін.), навчання в закладі вищої освіти та професійна адаптація.

Готовність науково-педагогічного працівника до професійної педагогічної діяльності полягає в засвоєнні повного складу спеціальних знань (предмета, навчальної дисципліни, курсу) психолого-педагогічних дій у ЗВО та соціальних відносин, у сформованості й зрілості професійно значущих і громадянських 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 багатокомпонентний склад інтеграційних професійних знань і вмій, 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 ЗВО.

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 вмінь містить такі вміння:

- формування пізнавальних потреб студентів;
- формування стилю діяльності, рефлексії;
- створення умов, які стимулюють внутрішню пізнавальну активність студентів;
- 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 інформаційного 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 та 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 заохочення, 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, громадянського 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 громадянську 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, дружин (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 ЗВО 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-педагогічного працівника 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. Леонт'єв 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 викладача в процесі виконання загальних завдань заняття; розвиток уміння «читати» переживання на обличчі 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 кінематографа; 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, лестощі. Студент є об'єктом маніпуляції, він заляканий, інфантильний.

* *стандартизований* – домінує формальна структура спілкування. Слабка орієнтація на особистість. Науково-педагогічний працівник дотримується стандартів етикету, але така поведінка є поверховою і, не торкаючись 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, усі його діяльність спрямована на розвиток їхньої духовності, особистісне спілкування стає спілкуванням духовним. Студент довіряє викладачу, котрий є авторитетом і найкращим посередником між ним і знаннями про навколишній світ, людей, себе.

Набуття викладачем особистісного рівня спілкування є необхідною умовою високої культури взаємодії педагога і студента.

Культура педагогічного спілкування містить вміння 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, вміння подати себе та створити ситуацію власного самовираження і самоутвердження. У досвідченого викладача, 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, якої дисципліни 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 мало 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-написаному». 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 врівноваженість 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 незмінний 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 драгівливості 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 ЗВО 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 досягати 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 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'ятках 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 посиланням 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 викладача, його комунікативним умінням, здатності встановлювати діалог зі студентом, розуміти й адекватно сприймати його світ, світ не підлеглого, а рівноправного партнера, колеги в складному мистецтві навчання.

- **Соціокультурна компетентність** відображає знання глобальних процесів розвитку цивілізації та функціонування сучасного суспільства, основ соціології, культурології, 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 думка, - це особистісно-орієнтована розвивальна взаємодія суб'єктів навчально-виховного процесу, зумовлена специфікою психолого-педагогічних взаємин між ними.

Як творча особистість, викладач 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.

Найбільше на вихованців впливають не слова педагога, а його поведінка, самореалізація. Творчість науково-педагогічного працівника – найбільш важлива й необхідна особистісна його якість, яка забезпечує оригінальність, нестандартність, 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 педагогу 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, невпинного і невтомного намагання досягти в ній значних успіхів, отримання власного задоволення від досягнутих успіхів і постійного прагнення до цієї діяльності.

Контрольні запитання та завдання

1. Що таке готовність науково-педагогічного працівника до професійної педагогічної діяльності?
2. Які складові професійної кваліфікації науково-педагогічного працівника?
3. Розкрийте сутність спеціально-предметної компетентності викладача.
4. Які групи вмінь містить психолого-педагогічна компетентність науково-педагогічного працівника?
5. Охарактеризуйте групу психологічних умінь науково-педагогічного працівника.
6. Опишіть групу операційно-методичних умінь науково-педагогічного працівника.
7. Охарактеризуйте групу конструктивно-проективних умінь науково-педагогічного працівника.
8. Опишіть групу експертно-аналітичних вмінь викладача.
9. Які вміння педагога належать до науково-дослідних умінь?
10. Охарактеризуйте групу методично-виховних умінь науково-педагогічного працівника.

11. Розкрийте зміст комунікативної компетентності науково-педагогічного працівника.
12. Особливості культури спілкування викладача зі студентами.
13. У чому виявляється педагогічний такт викладача?
14. Розкрийте зміст соціокультурної компетентності науково-педагогічного працівника.
15. Якими особистісними якостями має володіти науково-педагогічний працівник?

3.3. Особливості професійного самовизначення та становлення «Я – концепції» майбутнього педагога

Усвідомлення себе особистістю – тривалий історичний процес, формування цього поняття пов'язане з розвитком певної цивілізації, котра кожна по-своєму формувала свій ідеал особистості.

Безумовно, усвідомлення себе визначає становлення індивідуального «Я», яке ототожнюється із самосвідомістю особистості внаслідок виокремлення себе з довколишнього світу. Водночас формування індивідуального «Я» пов'язане не лише з процесом виокремлення себе серед інших. Головним механізмом цього процесу виступає порівняння себе з іншими людьми, ставлення до інших як до собі подібних згодом призводить до того, що індивід починає ставитись до себе як людини, яка належить до своєї цивілізації.

Термін «Я – концепція» з'явився в науковому обігу на перетині ХІХ – ХХ ст. у працях американського психолога У. Джеймса, який визначив, що «Я – концепція» містить усвідомлення себе з чотирьох поглядів: духовне «Я», матеріальне «Я», соціальне «Я» та фізичне «Я» («Принципи психології», 1890 р.). Джеймс також визначив формулу самооцінки особистості, що встановлювала залежність між досягнутими успіхами й рівнем домагань: *Самооцінка = Успіх/Домагання*.

«Я – концепція» формується протягом життя людини, постійно змінюючись і ускладнюючись. Вибір професії та подальша професійна діяльність визначають становлення «Я – професійного».

Позитивна «Я – концепція» викладача визначає його поведінку, потребу в самоактуалізації, в удосконаленні, стимулює творчість, гуманне ставлення до студентів. При цьому позитивна «Я – концепція» містить: позитивний «Я-образ», - те що викладач сам думає про себе, стрижнем чого виступає самоповага; «Я-реальне» - це

те, ким є викладач насправді, воно багато в чому залежить від оцінки довколишніх. Оцінка відповідності між «Я-образом» і «Я-реальним» дозволяє педагогу аналізувати й удосконалювати власну поведінку, стосунки із студентами, колегами, визначати близькі й далекі перспективи розвитку студентів, колективу, а також власного спрямування. «Я-ідеальне» - це те, що береться викладачем за взірець, до чого він прагне у професійному напрямку.

Різниця в оцінках «Я-реального» та «Я-ідеального» визначає напрямок професійного зростання за умов, що «Я-ідеальне» - це не хибне уявлення.

І нарешті «Я-імідж» - це «Я-зовнішнє», те, як людина презентує себе.

«Я-імідж» означає вміння викладача керувати враженнями, яке складається про нього в інших людей. Складові «Я-іміджу» базуються на експресивних здібностях і містять не тільки особливості одягу, зачіски, прикрас, взуття, але й манеру триматися, міміку. Жести, запах тощо.

Таким чином, «Я – концепція» - це складне утворення, що визначає його утвердження як професіонала. При цьому становлення позитивної «Я – концепції» викладача багато в чому визначає успішність його діяльності й впливу його особистості на молоде покоління.

Національна доктрина розвитку освіти проголосила необхідність створення умов для розвитку особистості та її творчої самореалізації. Проблема професійного самовизначення розглядалась багатьма дослідниками: К. М. Варнавських, Г. О. Баллом та П. С. Перепелицею, М. І. Губановою, М. І. Д'яченком та Л. О. Кандиловичем, Є. О. Клімовим, Б. Б. Коссовим, Г. С. Пригінім, Л. Д. Столяренко, Б. О. Федоришиним та ін. У своїх дослідженнях вони намагалися розкрити особливості психології професійного самовизначення, вплив особливостей саморегуляції діяльності на професійне самовизначення, педагогічне супроводження цього процесу, особливості профорієнтації молоді та пов'язане з цим процесом тестування професійних схильностей і творчих здібностей молоді, а також визначити особливості професійного самовизначення в сучасних умовах.

Рання юність – це період, коли прискореними темпами формуються моральні й соціальні якості людини. З-поміж них чільне місце посідає вибір професії, який потребує від юнаків та дівчат прийняття рішення, що має соціально значущий результат. Це

рішення визначає їхнє майбутнє як учасників суспільної праці. Якщо вибір професії відповідає інтересам, прагненням, схильностям та здібностям особистості, то він стає основою її професійного самовизначення.

Ідеальною умовою професійного самовизначення є свідомий вибір професії, який відповідає особистісним особливостям людини та соціальним потребам суспільства і дає змогу їй якомога повніше розкрити свої здібності, інтереси, задовольнити потреби тощо. Невдалий вибір професії продовжує процес професійного самовизначення та гальмує самоактуалізацію людини і як особистості, і як професіонала.

Професійне самовизначення – це явище двостороннє, пов'язане з суб'єктом та об'єктом вибору, яке перебуває у складній, багатофакторній залежності та має велику кількість характеристик. Що й пояснює складність процесу вибору професії. Як свідчать результати досліджень М. Д'яченка та Л. Кандибовича, найбільш важливими чинниками, що впливають на професійне самовизначення є інтереси, здібності та рівень намагань особистості, що базуються на самооцінці. Цей процес також пов'язаний з відповідальністю особистості за свідому дію – вибір професії. При цьому слід зазначити, що професійна інформація ще не забезпечує вдалість вибору.

Співвідношення ідеалу з реальними можливостями, а також усвідомлення свого педагогічного потенціалу створює позитивну мотивацію професійного саморозвитку (згідно з дослідженнями Н. В. Кузьміної, А. А. Деркача) і по суті виступає «пусковим механізмом» професійного розвитку, а це, у свою чергу, впливає на становлення професійно-педагогічної «Я – концепції».

Згідно з дослідженнями М. Д'яченка та Л. Кандибовича професійне самовизначення пов'язане не тільки з минулим досвідом людини, але й спрямовується в майбутнє, бере участь у формуванні образу «Я» майбутнього» професіонала.

Професійне самовизначення відбувається поступово. У процесі розвитку ставлення особистості до майбутньої професії і до себе самої у цій професійній діяльності, й у цьому аспекті воно тісно пов'язане з формуванням професійної «Я – концепції». Разом з тим, дослідження показують, що у процесі активної професійної підготовки, коли студенти отримують не лише докладну інформацію про педагогічну професію, але й беруть активну участь у різноманітних видах педагогічної діяльності, у них починає (ще у період навчання у ЗВО)

формування професійної усталеності до цієї діяльності. Це пов'язано з тим що під час такої підготовки у студентів розвиваються стійкий інтерес до праці викладача та педагогічна спрямованість, досягається більш високий рівень розвитку педагогічних здібностей, тобто спрацьовує більшість чинників, що позитивно впливають як на формування професійної усталеності, так і на професійне самовизначення майбутнього викладача.

Отже, процеси становлення позитивної «Я – концепції» майбутнього викладача та формування професійно-педагогічної усталеності виявляються пов'язаними з процесом професійного самовизначення. Їх взаємодія, згідно з синергетичним підходом, має властивості, не притаманні кожному з цих процесів окремо і які визначають глибокий інтегративний процес становлення викладача-творця, майстра. Взаємодія відкритих складних процесів не піддається прямому управлінню. Цілеспрямований вплив на ці процеси повинен сприяти тенденціям розвитку, а оскільки особистісна система, що об'єднує процеси професійного самовизначення, становлення позитивної «Я – концепції» викладача та формування його професійної усталеності не замкнена, то цей зовнішній вплив може сприяти приведенню системи в активний творчий стан – збудження та прискорення процесу формування творчої активності особистості викладача-майстра.

Відкритість незамкненої системи вищезгаданих процесів сприяє їхньому позитивному розвитку за умов нелінійного зв'язку з довколишнім середовищем, а їх узгодженість забезпечується за допомогою нелінійного зворотного зв'язку.

Модель процесу формування творчої активної особистості викладача-майстра

Як відомо, відкритість системи є необхідною (але не достатньою) умовою її самоорганізації. Складній відкритій системі можливо допомогти визначитися у новій ролі, за умов дії згідно з її внутрішніми тенденціями. Якщо розглядати особистісні процеси, то ця дія має враховувати особливості конкретної людини (її інтереси, здібності, схильності, спрямованість тощо). Таким чином, процес формування творчої активної особистості викладача-майстра як синергетичної відкритої системи відбувається досить індивідуалізовано, складно. Не підпадаючи під суворо детерміновані умови. Сприяння цьому процесові вбачається в реалізації ідей особистісно орієнтованої педагогіки у навчально-виховний процес

ЗВО через складання індивідуальних навчальних планів кожного студента, залучення його до творчості, до створення власного навчального продукту тощо. Нелінійний позитивний зворотний зв'язок, визначений між згаданими особистісними процесами та зовнішніми умовами, на певних стадіях розвитку забезпечує можливість досить швидкого розвитку системи в цілому, ці зміни відбуваються в режимі загострення, характерною рисою якого є локалізація часу загострення.

Стосовно формування викладача-майстра – таким проміжком часу може виступати період навчання у ЗВО та перші три роки педагогічної діяльності. Внаслідок чіткого усвідомлення обмеження часу особистісні зміни відбуваються згідно з внутрішньою необхідністю особистості. Тобто чітко визначена мета – формування творчої активності особистості викладача-майстра – локалізує процес його становлення. При цьому складові системи – процеси педагогічного самовизначення, становлення позитивної «Я – концепції» та формування професійної усталеності – слугують зонами біфуркацій (розгалуження), де відбуваються процеси якісних змін в особистості майбутнього викладача.

Контрольні запитання та завдання

1. Хто і коли ввів у науковий обіг термін «Я-концепція» та у чому полягає її сутність?
2. Які компоненти позитивної професійної «Я-концепції» ви можете назвати?
3. Назвіть чинники, що впливають на професійне самовизначення.
4. Опишіть синергетичну схему процесу формування творчої активної особистості викладача-майстра.
5. Опишіть фактори розвитку особистості викладача-майстра своєї справи.
6. У чому полягає специфіка педагогічної емпатії та які головні напрямки її розвитку?
7. Розкрийте сутність професійної мобільності викладача.

3.4. Методична майстерність викладача як вияв свого «Я»

Якість процесу навчання у ЗВО, його результат певною мірою залежить від викладача, його теоретичної підготовки, педагогічної та методичної майстерності. Викладач культурологічних дисциплін – це

людина, яка має достатній рівень підготовки з культурологічних дисциплін та методики їх викладання і професійно займається педагогічною діяльністю. Слід підкреслити слово «професійно», тому що непрофесійне культурологічне навчання здійснюють батьки, старше покоління відносно молодшого тощо. Але тільки викладач знає, що, де, і коли необхідно робити, як діяти у відповідності з дидактичними законами. Він несе в установленому порядку відповідальність за виконання свого професійного обов'язку.

Викладач культурологічних дисциплін відповідальний за все, що знає і уміє. Він відповідальний за долю кожного студента – майбутнього фахівця у галузі культурології. Яким буде результат його праці сьогодні – таким буде культурологічна, культурна діяльність держави завтра. Складно визначити іншу діяльність, яка б так впливала на розвиток суспільства і держави, на всі галузі людської діяльності.

У той же час, на ефективність викладацької діяльності значний вплив має особистість педагога ЗВО. Його фахова компетентність зумовлена рівнем розвитку професійної самосвідомості, індивідуально-типовими особливостями і професійно-значущими якостями, тобто виявом свого рефлексивного «Я». Пізнавальна сфера рефлексивного «Я» зумовлена такими принципами: інтеріоризації – засвоєння оцінок інших викладачів, соціального порівняння, самоатрибуції та мисленної інтеграції переживань.

Впровадження названих принципів впливає на формування методичної майстерності викладача. Інтеріоризація чужих думок передбачає соціальне порівняння та відбір інформації у відповідності з відомим образом. Соціальне порівняння передбачає співставлення рефлексивного «Я» з певним стереотипним професіоналом середньої кваліфікації. Самоатрибуція вибіркова у відбиранні детермінант пояснювальних, а точніше, - виправдовуючих особисті професійні успіхи та невдачі неоднакової до них увагою та інтерпретацією. І останнє – мисленна інтеграція життєвих переживань має емоційно-ціннісний характер. Суб'єктивне значення різних якостей рефлексного «Я» дозволяє знаходити для себе оптимальне співвідношення претендування і можливостей, визнання сильних сторін інших, не зашкоджуючи собі, оскільки кожна особистість індивідуальна і перевершує інших.

Аналіз головних структурних компонентів фахової компетентності викладача дає змогу визначити напрями його методичної діяльності. Серед них основні: 1) поглиблення

спеціальних та психолого-педагогічних знань. Це – вивчення культурологічної та психолого-педагогічної теорії, поглиблення науково-теоретичної підготовки з предмету, методики його викладання; 2) освоєння і практичне застосування теоретичних положень загальної дидактики, методики та принципів активізації навчальної діяльності студентів і формування у них культурологічного світогляду; 3) засвоєння методики викладання складних розділів навчальних програм, використання наочних та технічних засобів, дидактичних матеріалів; 4) систематичне ознайомлення з новими методичними рекомендаціями, публікаціями щодо змісту й методики процесу навчання, глибоке вивчення відповідних державних нормативних документів; 5) впровадження педагогічної психології та окремих методик, передового дидактичного досвіду із зверненням особливої уваги на національну специфіку.

Спираючись на основні напрями методичної діяльності викладача культурологічних дисциплін можна визначити її функції. Основними серед них можуть бути: цілепокладання, діагностична, прогнозуюча, проектування, планування, організаційна, інформаційна, оціночна, контрольна, корекційна та аналітична. Кожна з них має свій зміст і тісний зв'язок з іншими. Перша передбачає підвищення ефективності управління процесом навчання: визначення його мети, завдань. Цей процес базується, у першу чергу, на знаннях студентів: рівні їх підготовленості, можливостях, інтелекті. Досягти цього можна за умови ефективності діагностичної функції, тобто цілеспрямованого вивчення особистості кожного студента, групи студентів. Без знання особливостей інтелектуального, психологічного розвитку студентів не можна здійснити правильно постановку мети та завдань навчання, вибрати форми, методи та засоби їх ефективної навчально-пізнавальної діяльності. Функція прогнозування пов'язана з діагностичною і передбачає вироблення умінь викладача передбачати результати своєї діяльності. Отримавши діагноз і спираючись на позитивний прогноз, викладач приступає до складання проекту своєї навчальної діяльності. В основі функції проектування знаходиться процес конструювання моделі майбутньої викладацької діяльності, вибір методів, засобів для досягнення навчальної мети, визначення конкретних етапів для її реалізації. Діагноз, прогноз, проект є базовими елементами для розробки плану навчальної діяльності. Викладач – професіонал не дозволить собі прийти на заняття до групи студентів без продуманого у всіх деталях, чіткого, конкретного,

забезпеченого ресурсами плану. План – завершений етап методики підготовки до навчальної діяльності.

Наступний етап методичної діяльності пов'язаний, у першу чергу, з організацією виконання передбачених планом завдань. Організаційна функція забезпечує діяльність викладача для виконання завдань плану. Інформаційна функція забезпечує методику безпосереднього викладання навчального матеріалу, тобто інформацію про нього. Оцінювальна, контрольна та корекційна функції можуть бути об'єднані в одне ціле для стимулювання навчально-пізнавальної діяльності. В умовах гуманізації, демократизації вузівського навчання викладач більш усвідомлено розуміє, що авторитаризм, примус не ведуть до успіху. Необхідно знаходити більш оптимальний стимул. Контроль якості знань студентів допомагає знайти причини недоліків на усіх рівнях зв'язку викладач-студент у навчальному процесі. Зібрана інформація дозволяє скорегувати навчальні дії, застосовувати інтенсивні стимули, використати ефективні засоби. Завершення здійснення викладацької діяльності забезпечує аналітична функція. В її основі знаходиться аналіз завершеної навчальної (дій).

Багатогранність, багатобразність викладацьких функцій надає можливість визначити, що викладач – це і актор, і режисер, і менеджер, і аналітик, дослідник та селекціонер.

Ефективність методики викладання культурологічних дисциплін залежить від майстерності викладача. Методичну майстерність можна розглядати як вияв педагогом свого «Я», як самореалізацію особистості викладача у процесі навчання, що забезпечує інтенсифікацію навчально-пізнавальної діяльності студента. Методична майстерність викладача – це комплекс його особистих властивостей, що забезпечують ефективніше виконання функціональних обов'язків на основі рефлексивної методологічної самореалізації високого рівня.

В умовах подолання авторитарного викладання для методичної майстерності викладача характерною рисою є її гуманістична спрямованість, тобто гуманізм у спілкуванні на рівні суб'єкт-об'єкт процесу навчання. Важливими характерними якостями методичної майстерності є: професійна компетентність. Педагогічні здібності та техніка. Усі риси методичної майстерності взаємопов'язані, їм властивий саморозвиток (Педагогічна, 1997, с. 31).

Професійну компетентність можна розділити на змістову і шляхи її оцінки в умовах ЗВО. У змісті професійної компетентності

визначаються процесуальні і результативні показники. Процесуальні показники включають: методичне забезпечення педагогічної діяльності; методику педагогічного спілкування; особистість викладача. До результативних показників відносять рівень підготовленості викладача до діяльності та рівень методичного забезпечення учіння. Названі показники передбачають відповідні знання, уміння та навички, які складають об'єктивну структуру праці викладача. До суб'єктивних характеристик відносяться психічні процеси, функції, стан (наприклад, мотивація, мислення, самосвідомість тощо), а також цілісна позиція особистості у різних ситуаціях.

Важливим елементом у структурі методичної майстерності викладача культурологічних дисциплін є здібності до педагогічної діяльності. У педагогічній літературі вони визначаються як особливості викладача, які забезпечують досягнення високих результатів у навчанні. Педагогічні здібності умовно можна розділити на якості, які відіграють основну і допоміжну роль.

До основних відносяться:

- комунікативні, які допомагають сприймати психологію студента, його психічний стан, а також групу студентів; вони передбачають готовність викладача до емпатії, високо розвинуту потребу до спілкування з студентами;
- перспективні здібності;
- динамізм особистості;
- емоційна стабільність;
- оптимістичне прогнозування;
- креативність.

До допоміжних відносяться:

- якість розуму – дотепність, критичність, послідовність тощо;
- мова викладача – ораторські здібності, лексичне багатство, інше;
- артистичність природи – уявлення, уміння фантазувати, створювати позитивні педагогічні ситуації, передбачати негативні.

Важливе значення при цьому мають педагогічний такт, товариськість, уміння правильно використовувати відповідні стереотипи.

Контрольні запитання та завдання

1. Що входить у поняття викладач культурологічних дисциплін?

2. Розкрийте зміст функцій методичної діяльності викладача культурологічних дисциплін.

3. Яка функція методичної діяльності викладача є головною?

4. Що значить методична майстерність викладача?

5. Які знання можуть бути головними для викладача культурологічних дисциплін?

6. Визначте головні конструктивно-методичні уміння.

7. Розкрийте структуру професійно-методичних навичок викладача.

8. Дайте якісну характеристику умінь викладача ЗВО.

9. Розкрийте структуру професійно-методичних навичок викладача.

10. Які особисті якості викладача, на Вашу думку, найбільш необхідні для ефективної викладацької діяльності?

3.5. Парадигмальне моделювання як засіб формування професійної компетентності фахівця

В аспекті стратегії та цілей, що пов'язані з розширенням масштабів вищої освіти, підготовки кадрів, проведенням наукових досліджень, реалізацією новаторських підходів у сфері вищої освіти, розвиток критичного мислення та творчості науково-педагогічних кадрів можуть бути досягнуті, якщо:

- реалізувати в новому баченні парадигму вищої освіти, яка має бути орієнтована на особистість як суб'єкт процесу навчання, що потребує серйозних реформ та політики відкритого доступу до такої освіти для того, щоб охопити все більше категорій населення;

- впроваджувати нове бачення та парадигму змісту вищої освіти, методів, практики та засобів забезпечення на основі нових видів зв'язків та партнерства з широкими прошарками громадянського суспільства;

- заклади вищої освіти будуть забезпечувати таку вищу освіту студентам, яка виховує у них якості добре поінформованих і глибоко мотивованих громадян, здатних до критичного мислення, аналізу суспільної проблематики, пошуку та використання вирішення проблем, які стоять перед суспільством, а також брати на себе соціальну відповідальність;

- переробити навчальні програми з використанням нових відповідних методів, з тим щоб не обмежуватися когнітивним освоєнням навчальної дисципліни;

- забезпечити доступ до нових педагогічних і дидактичних підходів та їх постійний розвиток, щоб вони сприяли оволодінню навичками і розвивали компетентність та здібності, пов'язані з комунікацією, творчим і критичним аналізом, незалежним мисленням та колективною працею, коли творчість також базується на поєднанні традиційних і специфічних знань та навичок з сучасною наукою, технікою і технологіями;

- посилювати роль та відповідальність викладацьких кадрів ЗВО у визначенні навчальних програм;

- розробити нове покоління навчально-методичного забезпечення, яке б відповідало новим методам здобуття вищої освіти у поєднанні з новими методами тестування, що буде розвивати не тільки здатність до запам'ятовування, а й спроможність до розуміння, навички практичної роботи та творчості.

Світ переходить від науково-технічної парадигми, орієнтиром якої є засвоєння знань, умінь і навичок до гуманістичної, що спрямована на особистісний розвиток і творчу самореалізацію особистості в культурі та соціумі.

З цих позицій застосування парадигмального моделювання у професійній підготовці майбутніх фахівців має важливе значення для формування і розвитку професійної компетентності фахівців. Адже провідною ідеєю парадигмального моделювання у теорії і практиці професійної освіти є не тільки усвідомлення сутності стереотипних установок існуючої особистої професійної парадигми фахівця з подальшою корекцією в напрямі до еталона професійної підготовки, визначення так званих когнітивних, поведінкових та інших «білих плям» професійної підготовки та їх ліквідація, а також зміна цілей оновлення змісту, методів та організаційних форм навчання, які у свою чергу створюють умови для процесу оновлення в галузі професійної освіти.

Парадигмальна зміна цілей освіти визначає й нове розуміння ролі викладача, його функцій, здібностей та цілей, які передбачають компетентність і майстерність, тобто особистісно-професійної якості, продуктивність освітнього процесу, стає засобом, підґрунтям і результатом міжсуб'єктної взаємодії.

Одним із засобів застосування парадигмальних моделей є інтерактивний тренінг, що ґрунтується на принципах гуманізації,

демократизації, диференціації та індивідуалізації і становить соціальне мотивоване партнерство, центром уваги якого є не тільки процес викладання, а й організована творча співпраця рівноправних особистостей на рівні суб'єкт-суб'єктної взаємодії, адже таке навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання методів, що дають змогу створити ситуації пошуку, ризику, сумніву, успіху, суперечностей, переконання, співпереживання, задоволення чи смутку, аналізу та самооцінки своїх дій, спільне розв'язання проблем.

Розвиток освіти, пов'язаний з модернізацією процесу професійної підготовки фахівців, шляхом стратегії випереджувального розвитку забезпечує: цілісне, системне оновлення, приведення у відповідність до тих змін, які здійснюються в політичному, економічному, екологічному, культурному, правовому просторі нашої держави, з урахуванням загальносвітових тенденцій. Нині перед вітчизняною вищою школою поставлені важливі завдання щодо вирішення наукових питань професійної підготовки майбутніх фахівців, здатних своєчасно реагувати на вимогу часу, інноваційні процеси, які відбуваються у суспільстві та приймати адекватні рішення, спрямовані на отримання позитивних результатів.

Вітчизняний і зарубіжний досвід свідчить про невпинний пошук нових концептуальних підходів щодо структурування і прогнозування навчально-виховних систем, які надавали б пріоритет особистісно-суб'єктивному фактору. У зв'язку з цим значні потенційні можливості у професійній підготовці має застосування парадигмальних моделей, що сприятиме розв'язанню проблем оновлення змісту, методів та організаційних форм навчання, які в свою чергу створюють умови для процесу оновлення в галузі професійної освіти.

Взагалі, **парадигма** – певна система знань, методологія чи теорія, до якої входять «визнані всіма наукові досягнення, що протягом певного часу дають модель постановки проблем та шляхи їх вирішень». Отже, парадигма в дії виступає як метод наукового пізнання.

Грецьке слово *paradeigma* дослівно означає – те, що зумовлює характер прояву, маніфестації, залишаючись за межами цього прояву («рага» - понад, над, через, біля, а «deigma» - прояв, маніфестація). У найширшому розумінні – це структурована реальність, що не виявляється сама по собі й не підлягає прямій рефлексії, а завжди залишається за межами та встановлює основні фундаментальні пропорції людського мислення й людського буття (за А. Г. Дугінім). Відтак, специфіка сутності парадигми полягає в тому, що

гносеологічний та онтологічний аспекти ще не розподіляються і підлягають диференціації лише у міру того, як базові інтуїції, минаючи парадигмальні умови, формулюються в те чи інше судження гносеологічного чи онтологічного характеру.

Відомо, що термін «парадигма» був запозичений педагогікою з філософії, де це поняття має кілька дефініцій. В античній та середньовічній філософії воно характеризувало галузь вічних ідей як першообраз, зразок, згідно з яким бог-деміург створює світ; у сучасній науці визначається як система теоретичних, методологічних і аксіологічних установок, що приймаються як зразок рішення всіма членами наукової спільноти.

Вперше термін «парадигма» запровадив позитивіст Г. Бергман, однак пріоритет у його застосуванні та поширенні належить Т. Куну. В епістеміологічному плані парадигма становить сукупність фундаментальних знань, цінностей, переконань і технічних прийомів, що виступають зразком наукової діяльності. В соціальному – характеризуються конкретною науковою спільнотою, що визнає її цілісність, межі якої саме й визначає парадигма.

В 90-х роках ХХ ст. термін «парадигма» стійко увійшов до педагогічного житку і набув педагогічного сенсу. Є. В. Бондаревська, С. В. Кульневич, В. О. Сластьонін вважають, що педагогічна парадигма – усталений погляд, який став звичним, визначений стандарт, зразок рішення освітніх та дослідницьких задач. Отже, **педагогічна парадигма** – стандартний перелік педагогічних установок і стереотипів, цінностей, технічних засобів тощо, які є характерними для членів конкретного суспільства, що забезпечують цілісність діяльності, пріоритетну концентрацію тільки на декількох (можливо й взаємовиключних) визначених цілях, завданнях, напружах.

Виходячи з того, що стандартний набір педагогічних установок і стереотипів, так званий «мета-стереотип», притаманний кожному викладачеві, логічним є те, що викладач працює в межах тієї чи іншої парадигми.

Установка – стан психонервової готовності, який склався завдяки досвіду та який впливає на реакції індивіду відносно всіх об'єктів і ситуацій, з якими він взаємодіє, має трикомпонентну структуру: *афективні процеси* (почуття симпатії чи антипатії), *когнітивні* (знання) та *конативні* (поведінкові реакції). Установки спонукаються, з одного боку, характером ставлення до об'єкта, а з іншого – знанням про нього й не існують самі по собі, а складаються в певну ієрархічну диспозиційну систему: установки першого рівня

позбавлені модальності та не свідомі, які формуються на підставі фізичного існування і в простіших ситуаціях є закріпленою попереднім досвідом готовністю до дії; другий рівень диспозиційної системи становлять аттитюди (соціальні фіксовані установки); третій рівень – базові установки, що визначаються загальною спрямованістю інтересів особистості в певних сферах соціальної активності; четвертий рівень є системою ціннісних орієнтацій на цілі життєдіяльності та засоби їх досягнення.

Стереотип – стійкий образ або уявлення індивіда про яке-небудь явище, людей, події та ін., що властиве тій чи іншій соціальній групі; сформоване враження на основі аналізу й оцінки однієї характеристики об'єкта шляхом поширення на нього характеристик якої-небудь соціальної групи, основною функцією якого є детермінація готовності суб'єкта до вибору дій.

Найчастіше у професійній діяльності викладача мають місце такі стереотипи:

- збіднення уяви про аудиторію тих, хто навчається, за рахунок примітивної типологізації та дії стереотипів групового сприйняття;
- акцент у педагогічному спілкуванні на поведінці слухачів, а не на їхній діяльності, що до того ж є конфліктогеном;
- схильність до однозначних, раз і назавжди сформульованих визначень (як у психолого-педагогічному, методичному, так і в предметно-змістовому плані);
- намагання зберегти звичний (іноді з часів власного навчання) підхід до викладання матеріалу і діяльності в цілому;
- орієнтація в педагогічній діяльності на змістовий аспект, на обсяг матеріалу, а не на структуру і способи діяльності;
- Прагнення вибудувувати навчальний процес за схемою: викладання – сприйняття – відтворення – закріплення (при цьому такі види діяльності тих, хто навчається, як пошукова, дослідницька, проектна, творча не враховуються);
- домінування на лабораторних, практичних, семінарських заняттях активності викладача, який прагне в черговий раз викласти навчальний матеріал;
- гіпертрофія функції контролю в навчанні – контроль розглядається як єдиний спосіб активізації діяльності (цей стереотип також спостерігається в освітян-управлінців, що розглядають внутрішній контроль як головний засіб управління освітнім закладом і підтримки рівня педагогічної діяльності);

- прагнення звертатися з питаннями переважно до тих слухачів, які знаходяться безпосередньо перед викладачем;
- прагнення реалізувати методичні рекомендації, не вдаючись у логіку їх обґрунтування.

Відтак, є можливим виявити закономірність: звичність, типовість ситуації провокує дію стереотипу. Антитезою стереотипному мисленню є:

- безпосередній, неупереджений погляд на речі, явища. *Ейдетична редукція* – звільнення явища, його сутності від усіх інших та минулих суджень й оцінок, будь-яких стереотипів та установок, міфів і упереджень, соціальних ідеологій, що нав'язані ззовні та відвертають людину від власного творчого мислення, спокусою розчинення в громадській свідомості;

- гнучкість (варіативність) мислення, поведінки;
- емпатія – здібність до розуміння емоційного стану іншої людини у формі співчуття; розуміння й відчування психічного стану партнера, співпереживання, єднання з думками і проникнення до емоційної сфери партнера, бажання допомогти.

Найбільшого поширення в сучасній педагогічній практиці набули такі парадигми:

- **парадигма «знання, вміння, навички»**. Основний стереотип – головна діяльність викладача, яка полягає в передачі знань, умінь та навичок. Ключовими характеристиками викладача є: знання предмета; методики викладання; вміння передавати практичні навички й об'єктивно оцінювати тих, хто навчається. Постійне зростання обсягу навчального матеріалу викликає мотиваційну кризу в тих, кого навчають, що обумовлено неможливістю повноцінного засвоєння зростаючого обсягу інформації;

- **когнітивна парадигма розвивального навчання** – якщо головним в людині є мислення і свідомість, а найвища форма мислення – науково-теоретична, відтак, головна мета освіти – розвиток науково-теоретичного (абстрактно-логічного) мислення. Метою виступає навчання на високому рівні складності завдань;

- **гуманістична парадигма** – той, хто навчається, сам усвідомлює (відчуває), що йому необхідно вчити і навіщо, тому метою викладача є не формування, а підтримка, не розвиток, а сприяння. Адже успішне навчання ґрунтується на внутрішній мотивації того, хто навчається, а не внаслідок примушення;

- **прагматична парадигма** – продукт реалій соціально-економічної дійсності. Основний стереотип – продуктивним є тільки те навчання й виховання, що надає можливості одержати матеріальну чи соціально-статусну користь у майбутньому житті. Власне, пізнавальні, естетичні та інші («вищі» за А. Маслоу) потреби у стереотипах соціальної свідомості сприймаються як неперестижні;

- **парадигма об'єктивного сенсу** має своїм підґрунтям неупереджений погляд на речі і наймудріші традиції «народної педагогіки». Основний стереотип – всеохоплюючою метою є соціалізація, провідним у педагогічному процесі виступає виховання. Навчання й розвиток вважаються лише складовими виховання.

Парадигмальна зміна цілей освіти визначає нове розуміння ролі викладача, його функцій, здібностей та цілей, які передбачають компетентність і майстерність, тобто особистісно-професійні якості, продуктивність освітнього процесу, стає засобом, підґрунтям і результатом міжсуб'єктної взаємодії.

В умовах поліфонії педагогічних інновацій особливої значущості набувають зміни в діяльності педагогічних навчальних закладів, їх спроможність ситуативно реагувати на запити практиків і водночас зберігати свою місію щодо підвищення рівня підготовки, формування професійної компетентності. Це передбачає переорієнтацію форм та методів її організації на засадах гуманістичної педагогіки, яка відповідає особливостям сучасної соціокультурної ситуації і завданням оновлення системи полікультурної освіти. Спробу позитивного її вирішення здійснили автори інноваційних концепцій виховання (В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, М. Б. Євтух, Н. Г. Ничкало, О. Я. Савченко, О. В. Сухомлинська та ін.). Провідна ідея цих досліджень полягає в тому, що світ переходить від науково-технічної освіти, орієнтиром якої є засвоєння знань, умінь і навичок, до гуманістичної, що спрямована на особистісний розвиток і творчу самореалізацію особистості в культурі та соціумі. Відтак, концепції гуманістичної педагогіки видатних учених мають важливе значення для усвідомлення сутності педагогічних парадигм у теорії і практиці професійної педагогіки.

Педагогічна типологія базових моделей освітнього процесу, що враховує джерела і способи постановки цілей навчання та виховання, а також характер педагогічної взаємодії дає змогу охопити практично все реальне історичне розмаїття способів організації виховання і навчання. У межах цієї типології Г. Б. Корнетовим виокремлено три

типи освітнього процесу, які подано автором парадигмами педагогіки авторитету, маніпуляції і підтримки (фасилітації).

Нині низка авторів намагається поєднати компетентнісну модель з традиційною (наприклад, підходи В. Болотова, П. Горностай, О. Овчарук, В. Сурикова, В. Циби), переглянути стандарти професійної освіти з позицій компетентнісної моделі фахівця (Ю. Татур). Необхідність включення компетентнісного підходу до системи освіти визначається зміною сукупності установок, цінностей, технічних засобів тощо. В умовах глобалізації світової економіки акценти з принципу адаптивності зміщуються на принцип компетентності випускників освітніх закладів.

У загальному контексті європейських тенденцій глобалізації Рада Європи визначила основні ключові компетентності, якими повинен оволодіти молодий фахівець. Відповідно до цього і мета освіти відтепер співвідноситься з формуванням базових компетентностей. Відтак, компетентнісний підхід до професійної педагогічної освіти, що реалізується в контексті Болонського процесу, дають змогу зберегти культурно-історичні та етносоціальні цінності, якщо компетентності розглядати як особистісні утворення, що містять інтелектуальні, емоційні і моральні складові, які мають бути сформовані у процесі навчання й містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності та поведінкові моделі особистості. Використання зазначеного підходу сприяє подоланню традиційних когнітивних орієнтацій професійної освіти, призводить до нового її змісту, методів і технологій.

Погодившись з прийняттям парадигми як підґрунтя для збагачення науково-педагогічного знання, можна стверджувати про парадигмальну тенденцію розвитку професійної теорії у взаємозв'язку зі змінами у практиці. Ідею парадигмальності доцільно використовувати й стосовно до феномену цілісності педагогічної науки і практики. Але педагогічна парадигма забезпечує цілісність професійної діяльності викладача, можливість пріоритетної концентрації не на всіх (у тому числі взаємовиключних) цілях, завданнях та напружах.

Слід також підкреслити, що поряд з терміном «парадигма» в науці є й інші поняття цього ж змістового розуміння, які виконують аналогічні пояснювальні функції, наприклад «ядро дослідницької програми» (І. Лакатос), «дослідницька традиція» (Л. Лаудан), «підґрунтя науки» (В. Стьопін), «стиль мислення» (В. Швірев). Найбільш аналітичним, у межах дослідження теоретичного знання, є

трактування про такий конструкт В. Стьопіним. На думку автора, підгрунтя науки виступає системоутворюючим фактором наукової дисципліни, що функціонує як глобальна дослідницька програма, яка цілеспрямовує науковий пошук. З цих позицій підгрунтя науки містить три компоненти:

1) спеціальну наукову картину світу (дисциплінарну онтологію), яка складається з узагальненого образу предмета конкретної науки в її головних системно-структурних характеристиках;

2) ідеали і норми дослідження (описи та пояснення, доведення й обґрунтування, а також ідеали побудови й організації знань), які визначають узагальнену схему методу наукового пізнання;

3) філософські основи науки, що обґрунтовують картину світу, яка є прийнятною, а також ідеали і норми науки, завдяки яким уявлення про дійсність і методи пізнання, що виробляються наукою, впроваджуються в потік культурної трансляції.

Такі уявлення дають змогу нам визнати правомірним розподіл парадигми на дві складові: онтологічну (генералізовані уявлення про об'єкт науки) і гносеологічну (зразки наукової діяльності).

З метою впорядкування уявлень про парадигму, що існують в педагогічній науці, стало доцільним конкретизувати наукову та освітню сутність парадигми. Беручи до уваги вихідне тлумачення парадигми а також викладене вище, можна окреслити їх так.

Науково-педагогічна парадигма – це онтологічні та гносеологічні уявлення про освіту та науку, що визначають характер, ідеали, норми науково-педагогічного дослідження, які є підґрунтям методології педагогіки.

Освітня парадигма – це сукупність прийнятих педагогічною спільнотою світоглядних та теоретичних передумов, які визначають конкретні підходи до проектування процесу освіти і власне його реалізацію.

Збігаючись в межах спеціальної картини світу та у філософських засадах визначені парадигми різняться ідеалами і нормами, які в першому випадку належать до дослідження вже існуючого, а в другому – до проектування та здійснення. Така конкретизація дозволяє освітянам використовувати зазначений термін у різних контекстах.

Натомість контент-аналіз психолого-педагогічних досліджень демонструє розрізненість теоретичних ідей, присвячених вивченню природи, змісту і структури парадигмальних моделей, їх застосуванню

у професійній підготовці. Пов'язане це з тим, що такі дослідження навряд чи були можливими в межах попередньої ідеологічної системи, традиційної педагогіки та природничо-наукової освіти. Узагальнення даних літературних джерел і практичного досвіду розробки й застосування парадигмальних моделей у професійній підготовці фахівців дало змогу виявити *суперечності* між:

- потребами сучасного українського суспільства в активних, конкурентноспроможних особистостях, які усвідомлюють себе патріотами своєї країни, налаштовані на творче розв'язання проблем, що виникають, враховують кон'юнктуру ринку праці, самодостатні й самореалізовані репродуктивним характером професійної підготовки;
- основним стереотипом зростаючих вимог до рівня сформованості найважливіших особистісно-професійних якостей та обмеженими можливостями управління розвитком цих якостей за допомогою традиційних методів навчання;
- потребою в оперативності й адресності, за умови створення психологічно-творчої атмосфери, що сприяє саморозвитку як студентів, так і викладачів та точною конкретизацією педагогічних завдань з відсутністю варіативної сфери;
- необхідністю збільшення обсягів інформації з предметних галузей та обмеженими можливостями їх засвоєння студентами у певні терміни при використанні традиційних дидактичних засобів подання їх змісту.

Парадигмальне моделювання в теорії і практиці професійної підготовки ґрунтується: на принципі єдності змістового і процесуального аспектів навчального процесу – забезпечує підвищення інтенсивності навчальної діяльності, а також сприяє розвитку педагогічної компетентності; на основних положеннях діалектико-матеріалістичного методу, теорії пізнання, теорії систем, діяльнісної теорії навчання, концепції моделювання складних педагогічних об'єктів.

Визнання за процесом застосування парадигмальних моделей професійної підготовки статусу системного об'єкта виявляє нові ракурси його аналізу як підґрунтя подальших прогресивних перетворень: взаємозв'язку його структурних елементів; механізмів інтегрування в навколишнє полісистемне середовище; умов забезпечення цілісності функціонування в контексті множинних системних проєкцій; ієрархічної побудови системи; шляхів забезпечення дієвості, взаємоузгодженості всіх рівнів (горизонтальний

– вертикальний), засобів аналізу і модернізації стану системи (цілепокладання, зміст, структура).

Підґрунтям головної ідеї концепції застосування парадигмальних моделей є:

- **загальний синергетичний підхід**, як науковий напрям теорії самоорганізації. **Синергетика** (від давньогр. «синергія» - співдія, співпраця) – науковий напрям теорії самоорганізації, що формулює найзагальніші принципи самоорганізації, які діють на всіх структурних рівнях матерії, мовою математики описує механізми структурогенезису, в її межах здатність до самоорганізації виступає як фундаментальна властивість усіх систем; сучасна наукова парадигма, що об'єднує знання про природу і людину, функціонування складних систем, матерію та дух, на методологічних засадах якої створюється суттєво нова картина світу;

- **компетентнісний підхід**, що визначає спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних) та предметних компетентностей особистості;

- **акмеологічний підхід**, що визначає спрямованість особистості на розкриття всіх її потенційних можливостей й досягнення вершин професійної майстерності. **Акме** (від гр. – розквіт, вершина) соматичний, фізіологічний, психологічний та соціальний стан особистості, який характеризується зрілістю її розвитку, досягненням найбільш високих показників у діяльності, творчості; найвища точка, період розквіту особистості, найвищих її досягнень, коли виявляється зрілість людини у всіх сферах, максимальний розвиток здібностей і таланту. **Акмеологія** – наука, що вивчає феноменологію, закономірності й механізми розвитку людини на ступені її зрілості, особливо при досягненні нею найбільш високого рівня в цьому розвитку. Об'єкт акмеології на сучасному етапі її розвитку – це зріла особистість, яка прогресивно розвивається та самореалізується здебільшого у професійних досягненнях. Предметом акмеології є процеси, психологічні механізми, умови і фактори, що сприяють прогресивному розвитку зрілої особистості та її високим професійним досягненням;

- Відтворення принципів андрогогіки, інтерактивного навчання; формування і розвитку позитивної професійної «Я-концепції». **Інтерактивне навчання** (з англ. «взаємно діяти») – навчальний процес, що ґрунтується на принципах гуманізації, демократизації, диференціації та індивідуалізації і становить соціально мотивоване партнерство, центром уваги якого є не процес

викладання, а організована творча співпраця рівноправних особистостей на рівні суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Інтерактивне навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання методів, що дають змогу створити ситуації пошуку, ризику, сумніву, успіху, суперечностей, переконання, співпереживання, задоволення чи смутку, аналізу та самооцінки своїх дій, спільне розв'язання проблем.

Андрогогіка – (від гр. *доросла людина*) – теорія навчання дорослих, підґрунтям якої виступає ідея не про втручання, а стимулювання внутрішніх сил (мотивації) дорослої людини до самонавчання; закон збільшення освітніх потреб. Характерним для **андрогогіки** є:

- 1) урахування індивідуального досвіду й індивідуальних потреб;
- 2) стимулювання потреби в індивідуальному консультуванні, адже професійний стаж є тотожним професійному досвіду;
- 3) віковий підхід (здатність дорослих до запам'ятовування з віком знижується);
- 4) принцип об'єктивної та суб'єктивної новизни;
- 5) проблемно-ситуативна організація навчання (навчання не є основним видом діяльності дорослих);
- 6) перетворення навчання на засіб задоволення потреб;
- 7) спільна діяльність у процесі навчання.

Позитивна професійна «Я-концепція» - система ціннісно-мотиваційних установок, відповідно до особистісно-професійних особливостей особистості майбутнього фахівця, образів: «Я-реальне» та «Я-ідеальне», що дозволяє за допомогою самооцінки узагальнених уявлень про самого себе, та завдяки самоконтролю при порівнянні образів «Я-реальний» з «Я-ідеальним» вибрати й дотримуватися відповідних стратегій поведінки, що спрямовані на успіх.

Основу концепції застосування парадигмальних моделей у професійній підготовці становить синергетичний підхід, який має загальнонауковий характер, оскільки в усіх складних системах, що розвиваються, виявляє себе властивість синергії. Адже розвиток цих систем відбувається як самоорганізація або структурна перебудова, удосконалювання зв'язків, і якісні зміни відбуваються за рахунок взаємодії між собою компонентів, підсистем, елементів та частин цілого. Ці зміни на різних рівнях (у параметрах систем) можуть бути виявлені, обміряні й осмислені як закономірності системних перетворень і загального еволюційного процесу. Синергетичний підхід забезпечує можливість ліквідувати протистояння технічної,

природничо-наукової та гуманітарної освіти і фундаменталізацію змісту всього навчального процесу професійної школи через технологію застосування парадигмальних моделей.

Застосування парадигмальних моделей у професійній підготовці спирається на основі положення наукового моделювання, що дозволяють визначити найбільш суттєві риси цих моделей; філософське розуміння інтерактивної взаємодії як основного виду діяльності людей, що виявляються у процесі роботи і пізнання та розглядають інтерактивну взаємодію як головну соціальну потребу, задоволення якої надає людині цінностей, які вона усвідомлює зі свого соціального оточення; на підставі аналізу визначених елементів і компонентів професійної компетентності викладача відбувається трактування взаємодії як основної ланки професійної підготовки.

Відтак, вищезазначене дозволяє нам конкретизувати характеристики педагогічних парадигм в теорії та практиці професійної підготовки фахівців, а саме:

- припустимість співіснування декількох методологічних систем, у межах яких вибудовуються цілісні, кінцеві моделі освітнього процесу, вираженні у вигляді педагогічних теорій, технологій, систем навчання і виховання;
- орієнтація процесів соціалізації та індивідуалізації особистості на різні парадигмальні установки;
- використання різних парадигм на стратегічному (ідеологічному) й оперативному рівнях одним педагогом;
- залежність вибору педагогом парадигмальної моделі від рівня сформованості мотивації до навчання (пасивної та активної установки на власний інтелектуальний розвиток);
- поєднання елементів різних парадигмальних моделей у межах конкретної технології освіти;
- існування всередині кожної парадигми часткових парадигм, кожній з яких притаманний власний специфічний набір уявлень про цілі, зміст і процес навчання та виховання.

Окрім того, слід відзначити факт залежності вибору педагогічної парадигмальної моделі від рівня професійної підготовки викладача. Добре відомо, що низький рівень професійної компетенції визначає орієнтацію на авторитаризм, традиційну педагогіку з її жорсткою детермінацією освітнього процесу викладачем. Гуманістична педагогіка завжди вимагала як високого рівня професійних умінь, так і сформованих педагогічних цінностей.

З огляду на зазначене, можна стверджувати, що принцип поліпарадигмальності є проявом педагогічної мудрості, а не педагогічним еклектизмом. Сформульований сучасною педагогікою в загальному вигляді методологічний принцип поліпарадигмальності дозволяє визначити провідні підходи як до теоретичних досліджень, так і до практичної професійної підготовки майбутніх фахівців.

Контрольні запитання та завдання

1. Опишіть шляхи реалізації новаторських підходів у сфері вищої освіти, розвитку критичного мислення та творчості науково-педагогічних кадрів.

2. Дайте визначення терміну «парадигма» та поясніть його сутність.

3. Які сучасні педагогічні парадигми ви знаєте?

4. Поясніть термін «парадигмальне моделювання».

5. Назвіть підходи, що виступають підґрунтям головної ідеї концепції застосування парадигмальних моделей?

3.6. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку освіти

Ознаками революції в освіті на початку ХХІ ст. є:

- підвищення вимог до фахівця. При цьому, найважливішою властивістю, що набуває освіта, стає: гнучкість, здатність до переналагодження, це стосується як освітньої системи, так і її продукту – фахівця;

- перехід від засвоєння інформації до формування якостей, необхідних для творчої діяльності й постійного засвоєння нової інформації. Основним орієнтиром освіти є формування творчої мислячої особистості, що здатна саморозвиватися.

Надання першої професії кожній молодій людині – це обов'язкова норма в багатьох країнах. Професійна освіта стає не просто засобом підготовки фахівців для різних сфер діяльності, а й обов'язковим етапом розвитку особистості для все більшої кількості людей і в українському суспільстві.

Більшість передових країн світу сьогодні реформують власні освітні системи, спираючись на засади концепції навчання впродовж усього життя, що включає такі елементи:

*можливість кожної людини вчитися протягом усього життя;

* доступність для тих, хто навчається, максимально широкого спектра вмінь і навичок. При чому, деякі країни доповнюють

концепцію освіти протягом життя концепцією безперервної підготовки і ставлять акцент на професійних навиках;

*формальна система освіти і підготовки разом із неформальною діяльністю, яка організується навколо цієї системи, мають бути нероздільними частинами. Вони обидві стають предметом уваги і спільної підтримки з боку держави й приватного сектору.

Наголос робиться на необхідності закладення такого могутнього фундаменту, як розвиток прагнення та мотивації до навчання.

Сучасні тенденції оцінювання ефективності освіти представлено трьома моделями.

1. *Підхід з огляду на зміст:* за такого підходу головним є те, що викладається: навчальний план (навчальні програми), який є набором «знансєвих» можливостей тих, кого навчають, що можуть бути реалізовані у навчальній і професійній діяльності.

2. *Підхід з огляду на процес навчання:* в такому випадку головними стають такі питання: що відбувається під час навчання? Що насправді засвоюють ті, кого навчають, що викладається? Аналізу підлягають «реальні» явища і процеси, що відбуваються у навчальному процесі, коли здійснюється пізнавальна діяльність.

3. *Підхід з огляду на результати:* такий підхід спрямовується цілим набором компетентностей (знань, умінь, навичок, ставлень та ін.), котрими оволоділи ті, кого навчали.

Адже підвищення ефективності підготовки фахівців є актуальним не тільки для України, але й для всього світового суспільства. Вирішення цієї проблеми тісно пов'язане з переусвідомленням мети і результату вищої освіти в цілому. У загальному контексті європейських тенденцій глобалізації Рада культурної кооперації середньої професійної освіти Європи визначила основні ключові компетентності, якими повинен оволодіти молодий фахівець. Відповідно до цього і мета освіти відтепер співвідноситься з формуванням базових компетентностей.

Компетентність – спеціальним шляхом структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, які набуваються у процесі навчання, що дають змогу людині визначити, тобто ідентифікувати і розв'язувати незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності.

Компетентний – освічений у певній галузі; той, хто має право за власними знаннями чи повноваженнями виконувати або вирішувати «будь-що». До того ж слід підкреслити, що коли кажуть «це не моя компетенція», як правило, мають на увазі саме друге значення; коли ж

кажуть «він не компетентний» більш того – «професійно не компетентний», то йдеться про відсутність знань, умінь, досвіду і т. ін.

Компетентнісний підхід до професійної освіти, що реалізується у контексті Болонського процесу, дасть змогу зберегти культурно-історичні і етносоціальні цінності, якщо компетентності розглядати як особистісні уявлення, що містять інтелектуальні, емоційні і моральні складові.

Компетентнісний підхід – спрямованість педагогічного процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде сформована загальна компетентність людини, що є сукупністю ключових компетентностей, - інтегрована характеристика особистості. Така характеристика має бути сформована у процесі навчання й містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості. Використання означеного підходу сприяє подоланню традиційних когнітивних орієнтацій професійної освіти, приводить до нового її змісту, методів і технологій.

Компетентності, на думку експертів Ради Європи, передбачають:

- спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні та соціальні потреби;
- наявність необхідного для цього комплексу ставлень, цінностей, знань, умінь і навичок.

Поняття «компетентність» є інтегративним, що містить такі аспекти:

- *готовність до цілепокладання;
- *готовність до дії;
- *готовність до оцінки;
- *готовність до рефлексії.

Необхідність включення компетентнісного підходу в систему освіти, визначається зміною *освітньої парадигми*, як сукупності установок, цінностей, технічних засобів і т. ін., яка є характерною для членів конкретного суспільства (Т. Кун).

Як відомо, зміна принципу приводить до зміни підходу.

Підхід – визначена позиція, що обумовлює дослідження, проектування, організацію будь-якого явища, процесу (у нашому випадку – освіти). «Підхід» у словнику В. І. Даля, тлумачиться як «йти під гору будь-чого», бути підґрунтям чого-небудь.

Підхід визначається певною ідеєю, концепцією, принципом і центрується на основних для нього однією чи двох-трьох категоріях.

Так, для системного підходу визначаючою сенс категорією «система»; для проблемного підходу, який розглядається, як категорія виступає «компетенція» і «компетентність» у їхньому співвідношенні одна до одної. Отже, компетентнісний підхід визначає результативно-цільову спрямованість освіти.

Компетенція – це внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей і відношень), що потім виявляються у компетентностях людини як актуальні, діяльнісні прояви. Ці компетентності, виявляючись у поведінці людини, перетворюються і її особистісні якості, властивості та відповідно, стають компетентностями, які характеризуються і мотиваційними, і смисловими, і регуляторними складовими, поряд з когнітивними (знаннями) та досвідом.

Компетентнісний підхід посилює власне практичну спрямованість професійної освіти, її прагматичний, предметно-професійний аспект, що було підкреслено й розробниками «Стратегії модернізації змісту загальної освіти», авторами книги «Державні освітні стандарти» Л. М. Боголюбовим та іншими.

Слід зазначити, що компетентнісний підхід потребує нового розуміння поняття «зміст освіти», яке містить: крім сукупності навчальної інформації, ще досвід відомих способів дій, досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісної діяльності. З таких позицій *трансформація змісту* освіти насамперед визначається її відбором і структуруванням, які мають бути підкорені кінцевому результату освітнього процесу: набуттям компетентностей. Це потребує відповідної системи запровадження змін у зміст освіти:

- визначення переліку ключових компетентностей;
- визначення змісту (напрямів набуття) кожної з них;
- ідентифікації їх з окремими освітніми галузями, а потім з окремими предметами (визначення переліку і змісту галузевих і предметних компетентностей);
- відбору змісту предмета, який може забезпечити формування всієї системи компетентностей;
- встановлення рівня сформованості та показників сформованості компетентностей на кожному етапі й кожному році навчання;
- розробки системи контролю та корекції процесу формування компетентностей.

Ключова компетентність може бути визначена як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культурно-доцільні види діяльності, ефективно вирішуючи відповідні проблеми.

Організація педагогічного процесу професійної підготовки сучасного фахівця має бути спрямована передусім на формування та розвиток власної професійної компетентності.

Умовно можна виокремити три етапи становлення і розвитку понять ключових компетентностей в освіті.

Перший етап – 1960 – 1970 рр. – характеризується введенням до наукового апарату категорії «компетенція», створенням передумов розмежування понять компетенція/компетентність. З тих часів розпочинається, в руслі трансформаційної граматики і теорії навчання іноземним мовам, дослідження різних видів мовленнєвої компетенції, введення поняття «комунікативна компетентність» (Д. Хаймс).

Другий етап – 1970 – 1990 рр. – характеризується використанням категорії компетенція/компетентність в теорії професіоналізму в управлінні; керівництві, менеджменті, у навчанні спілкуванню. У цей час розробляється зміст поняття «соціальні компетенції/компетентності». В роботі Дж. Равена (Лондон 1984 р.) знаходимо, що компетентність складається з великої кількості компонентів, багато з яких відносно незалежні від інших, деякі компоненти відносять до когнітивної сфери, інші – до емоційної, ці компоненти можуть змінювати один одного як складові ефективної поведінки. До того ж, як підкреслює автор, види компетентностей за суттю є мотивовані здібності.

Третій етап дослідження компетентності як наукової категорії стосовно освіти, починаючи з 1990 р., характеризується роботами А. К. Маркової, О. І. Пометун, де в загальному контексті психології і педагогіки праці професійна компетентність стає предметом спеціального всебічного аналізу. Так, за О. І. Пометун *компетентність* – це спеціальним шляхом структуровані набори знань, умінь, навичок, спроможностей і ставлень, що дають змогу майбутньому фахівцю визначити, тобто ідентифікувати, і вирішувати незалежно від контексту проблеми, що є характерними для певного напрямку професійної діяльності. Л. А. Петровська акцентує увагу на соціально-психологічному (конфліктологія) і комунікативному аспектах компетентності викладача. Поняття «педагогічна компетентність» включає знання, уміння, навички, а також способи і прийоми їх реалізації у діяльності, спілкуванні, розвитку

(саморозвитку) особистості. В дослідженні також підкреслюється складна інтегративна природа компетентності, виокремлено дві підструктури компетентності: діяльнісну і комунікативну.

Система компетентностей в освіті складається з:

1) *«надпредметних»* («між»-предметних) – можуть бути представлені у вигляді «парасольки» над усім процесом навчання, саме вони часто називаються «ключовими»;

2) *загальногалузевих* – набуваються студентом впродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі;

3) *предметних компетентностей* – набуваються студентом впродовж вивчення того чи іншого предмета.

Кожна з ключових компетентностей передбачає засвоєння студентом не окремих непов'язаних один з одним елементів знань і умінь, а оволодіння комплексною процедурою, в якій кожному виокремленому напряму її набуття відповідає сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер.

Навчальна – передбачає дві центральні ідеї: інтелектуальний розвиток особистості та здатність учитися протягом життя.

Напрями набуття:

- застосовувати фундаментальні навички рахування, письма і читання;

- використовувати ІКТ-навички та відповідні технології;

- організовувати та рефлексувати (аналізувати й оцінювати хід своїх думок і дій) власний навчальний процес, обирати й застосовувати ефективні стратегії навчання та нові інформаційні технології;

- застосовувати технології пошуку, аналізу та систематизації інформаційних джерел, навички критичного мислення, стратегії набуття додаткових знань і вмінь (включаючи запам'ятовування), різні способи письмового фіксування, накопичування відповідного асоціативного досвіду;

- аналізувати об'єкти, ситуації та взаємозв'язки, використовувати та оцінювати власні стратегії розв'язання пізнавальних проблем, висловлювати власну думку, застосовувати різноманітні прийоми аргументування в різних соціокультурних контекстах;

- досліджувати у системі прості технічні, наукові, соціальні та інші питання.

Ключові компетентності: навчальна (вміння вчитись), компетентність ІКТ, збереження здоров'я, соціальна, громадянська, загальнокультурна, підприємницька.

Культурна – передбачає здатність жити та взаємодіяти з іншими в умовах полікультурного суспільства, керуючись національними та загальнолюдськими цінностями.

Напрями набуття:

- аналізувати та оцінювати найважливіші досягнення національної та світової науки і культури, орієнтуватися у культурному та духовному контексті сучасного українського суспільства;

- застосовувати засоби і технології інтелектуальної взаємодії;

- володіти рідною мовою й іноземними мовами, застосовувати навички мовлення та норми відповідної мовної культури, інтерактивно використовувати рідну та іноземні мови, символіку і тексти;

- застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на систему індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей, для розробки і реалізації стратегій і моделей поведінки та кар'єри;

- опановувати моделі толерантної поведінки та стратегії конструктивної діяльності в умовах культурних, мовних, релігійних та інших відмінностей між народами, різноманітності св

Підприємницька – передбачає володіння засобами, що дають особі можливість ефективно організувати особисту та колективну трудову й підприємницьку діяльність.

Соціальна – передбачає володіння сукупністю засобів, що дають можливість особистості взаємодіяти з різними соціальними групами та соціальними інститутами суспільства.

Громадянська – передбачає формування здатності захищати та піклуватись про відповідальність, права, інтереси та потреби людини і громадянина, держави і суспільства.

Збереження здоров'я – передбачає набуття студентами характеристик та властивостей, спрямованих на збереження фізичного, соціального, психічного і духовного здоров'я, свого та оточення.

Компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій – передбачають здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, володіти й оперувати інформацією відповідно до потреб ринку праці:

- застосовувати ІКТ в навчанні та повсякденному житті;

- раціональне використання комп'ютера та комп'ютерних засобів при розв'язанні задач, пов'язаних з опрацюванням інформації;
- будувати інформаційні моделі й досліджувати їх за допомогою засобів ІКТ;
- давати оцінку процесу й результатам технологічної діяльності.

Контрольні запитання та завдання

1. Конкретизуйте ознаки революції в освіті на початку ХХІ століття.
2. Дайте визначення та поясніть зв'язок понять «компетенція» та «компетентність», «компетентнісний підхід».
3. Поясніть необхідність формування професійної компетентності.
4. Визначте сутність ключових компетентностей людини та назвіть напрями їх набуття.

Дидактичний матеріал до практичних занять з методики навчання культурологічних дисциплін

Тестові завдання

Варіант 1

1. Методика навчання у закладах вищої освіти – це:
 - а) наука про закономірності формування фахівця-культуролога;
 - б) частина дидактики, що вивчає процес навчання у ЗВО;
 - в) сукупність форм, методів, прийомів викладацької діяльності;
 - г) теорія, що дає наукове обґрунтування процесу викладання у ЗВО;
 - д) галузь педагогіки, що розробляє теорію освіти і навчання.
2. Хто з науковців, і в якій роботі визначив, як вчити все швидко, легко і ґрунтовно:
 - а) Джон Локк;
 - б) Йоганн Генріх Песталоцці;
 - в) Ян Амос Коменський;
 - г) К. Д. Ушинський;
 - д) А. Дістервег.
3. Хто з науковців і в якій роботі вперше науково обґрунтував принцип культуровідповідності:

- а) Жан-Жак Руссо;
- б) Йоганн Фрідріх Гербарт;
- в) Л. В. Заков;
- г) А. Дістервег;
- д) М. Н. Скаткін.

4. Організація навчального процесу – це:

- а) внутрівузівське керівництво і контроль;
- б) керівництво навчально-пізнавальною діяльністю студентів;
- в) цілеспрямовані практичні дії суб'єктів навчання у ЗВО;
- г) діяльність з вивчення особливостей навчального процесу;
- д) взаємодія викладача і студента.

5. Які з наведених зв'язків є закономірними дидактичній методології:

- а) зв'язок навчального процесу у ЗВО із суспільними вимогами;
- б) зв'язок єдності історичного та логічного у навчальному процесі;
- в) зв'язок між діяльністю викладача і студента;
- г) зв'язок навчального процесу із соціальним середовищем;
- д) зв'язок між різними дидактичними ситуаціями.

6. Дидактичні принципи – це:

- а) сукупність навчальних занять;
- б) навчальний процес;
- в) положення нормативного характеру;
- г) об'єктивні закономірності;
- д) способи взаємодії між викладачем і студентом.

7. Яка з функцій процесу вивчення культурологічних дисциплін найбільш повно відбиває методику викладання:

- а) діагностична;
- б) науково-теоретична;
- в) конструктивно-технічна;
- г) прогнозування;
- д) контрольню-регулююча.

8. Методологічними категоріями дидактики вищої школи, які забезпечують впровадження новацій у зміст та методи викладання, є:

- а) закономірності, принципи, дії;
- б) форми, методи, прийоми;
- в) ідеї, концепції, теорії;
- г) діагностика, функціонування, контроль;
- д) цілі, мотиви, результат.

9. Дидактична гіпотеза постає як:
- а) один із напрямів інноваційної методики;
 - б) як форма розвитку наукового знання про методику на шляху її впровадження;
 - в) можливості викладача ефективно здійснювати свою діяльність;
 - г) дослідницько-творча функція викладацької діяльності;
 - д) процес активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Варіант 2

1. Порівняльна дидактична методика – це:

- а) порівняння форм, методів навчальної діяльності викладачів-новаторів;
- б) порівняння дидактичної технології викладачів різних навчальних дисциплін;
- в) аналіз теоретичних та практичних досягнень вузівського навчання у зарубіжних країнах;
- г) аналіз змісту навчання в гуманітарних, технічних, спеціальних закладах вищої освіти;
- д) аналіз, порівняння менеджменту вузівської освіти.

2. Акредитація ЗВО США здійснюється на рівнях:

- а) міністерств;
- б) конгресу;
- в) регіональному;
- г) професійному;
- д) Сенату.

3. Найпрестижніші вузи Франції:

- а) університети;
- б) інститути;
- в) Вищі школи;
- г) секції вищих техніків;
- д) спеціалізовані профшколи.

4. Автор теорії інструменталізму в дидактиці:

- а) А. Маслоу;
- б) Ч. Пірс;
- в) Дж. Дьюї;
- г) А. Комбс;
- д) Е. Келлі.

5. Джон Дьюї підкреслював, що людина починає мислити тільки тоді, коли вона зустрічається з труднощами. Пізніше «труднощі» були визначені як:

- а) самовдосконалення;
- б) завдання;
- в) практичні дії;
- г) проблеми;
- д) важелі.

6. Відображення характеристик, які людина сприймає як частину самої себе, ідеальні проекти самовдосконалення – центральне місце у:

- а) традиційній моделі освіти Ж. Мажо;
- б) теорії розвивального навчання В. В. Давидова;
- в) «Я-концепції» К. Роджерса;
- г) концепції раціоналістичної моделі освіти П. Блума;
- д) концепції «повного акту мислення» Дж. Дьюї.

7. У відповідності з теорією самоактуалізації А. Маслоу, найважливішою силою впливу на ефективність навчально-пізнавальної діяльності людини є:

- а) працелюбність;
- б) творчість;
- в) мотиви;
- г) стимули;
- д) відчуття труднощів.

8. Між якими двома силами необхідно зберігати рівновагу, за А. Маслоу, щоб людина реалізувала прагнення до самоактуалізації:

- а) навчальним і виховним процесами;
- б) діяльністю і здобутками від неї;
- в) суспільством і особистістю;
- г) прагненням і можливостями;
- д) вимогами викладача і можливостями студента.

9. Проблеми розвитку психології мислення особистості, взаємозв'язку психології і логіки у навчальному процесі обґрунтовані у:

- а) теорії самоактуалізації А. Маслоу;
- б) концепції «повного акту мислення» Дж. Дьюї;
- в) когнітивній теорії Ж. Піаже;
- г) «Я-концепції» К. Роджерса;
- д) концепції раціоналістичної моделі освіти П. Блума.

Варіант 3

1. Вища культурологічна освіта – це:
 - а) перелік навчальних предметів, які вивчаються у ЗВО;
 - б) система культурологічних знань, умінь, відібраних для вивчення у ЗВО;
 - в) процес і результат оволодіння студентами системою культурологічних знань, умінь та навичок формування культурологічного світогляду;
 - г) коло знань, яке кожен студент обирає для свого розвитку;
 - д) здобуття знань культурологічного характеру.
2. Більш повно викладання як дидактична категорія – це:
 - а) інформаційна діяльність;
 - б) діагностична діяльність;
 - в) прогноуюча діяльність;
 - г) специфічна галузь інтелектуальної діяльності;
 - д) специфічна органіуюча діяльність.
3. Більш повно можна визначити учіння як:
 - а) вивчення змісту навчальних предметів;
 - б) оволодіння сумою знань;
 - в) діяльність на заняттях та у процесі самоосвіти;
 - г) сприймання навчального матеріалу;
 - д) узагальнення та запам'ятовування наук.
4. У кваліфікаційній карті більш повно визначені:
 - а) вимоги до якості знань, умінь студентів;
 - б) основні вимоги до якості навчального процесу;
 - в) кваліфікаційні вимоги до випускників ЗВО;
 - г) перелік професійних, морально-психологічних якостей;
 - д) перелік різних видів контролю знань.
5. Найбільш високий рівень опанування дидактикою вищої школи – це:
 - а) репродуктивний;
 - б) творчий;
 - в) дослідницький;
 - г) творчо-пошуковий;
 - д) частково-пошуковий.
6. Цільовий компонент вузівського навчального процесу включає:
 - а) організацію навчання;
 - б) організаційні форми;
 - в) мету та завдання;

- г) методи та прийоми;
 - д) стимули навчання.
7. Основна мета стимуляційно-мотиваційного компонента:
- а) підвищити престижність навчального процесу;
 - б) задіяти зовнішні чинники впливу на процес навчання;
 - в) домогтись активності студентів в учінні;
 - г) використати інноваційні форми навчання;
 - д) поліпшити контроль знань.
8. До складу операційно-діяльного компоненту повніше входять такі компоненти:
- а) заліки, іспити;
 - б) лекції, семінари;
 - в) форми, методи, засоби;
 - г) викладання, учіння;
 - д) закономірності, принципи.
9. Регулювання навчально-пізнавальної діяльності полягає у тому, щоб кожна викладацька дія відповідала:
- а) змісту підручників, посібників;
 - б) цільовим установкам і завданням процесу навчання;
 - в) установкам до педагогічної компетентності;
 - г) вимогам до педагогічної майстерності;
 - д) бажанням студента.

Варіант 4

1. Яка із функцій методичної діяльності викладача передбачає підвищення ефективності управління процесом навчання:
- а) прогнозуюча;
 - б) діагностична;
 - в) оціночна;
 - г) цілепокладання;
 - д) контролююча.
2. Яка із функцій методичної діяльності викладача забезпечує виконання планових завдань навчання:
- а) контролююча;
 - б) інформаційна;
 - в) організаційна;
 - г) прогнозуюча;
 - д) проектування.
3. Методична майстерність викладача – це:
- а) знання змісту навчальної дисципліни;

- б) уміння та навички викладацької діяльності;
- в) комплекс особистісних рис;
- г) професійна компетентність;
- д) гуманізм у спілкуванні.

4. До основних педагогічних здібностей викладача можна віднести:

- а) якість розуму;
- б) мову викладача;
- в) комунікативність;
- г) артистичність натури;
- д) товариськість.

5. Сутність професійної компетентності викладача полягає у його:

- а) психолого-педагогічних знаннях;
- б) знаннях закономірностей розвитку особистості;
- в) спеціальних (з предмету) знаннях;
- г) знаннях цілей, завдань і технологій навчання і виховання;
- д) умінні педагогічно мислити.

6. До яких знань можна віднести знання викладачем законів діалектики, їх прояву у процесі навчання:

- а) загальнотеоретичних;
- б) методичних;
- в) директивно-методологічних;
- г) організаційно-педагогічних;
- д) нормативно-законодавчих.

7. До організаційно-педагогічних знань можна віднести знання викладачем:

- а) основ законодавства України;
- б) стимулюючо-мотиваційної системи навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- в) основ планування навчально-виховного процесу;
- г) теорії методів навчання;
- д) протиріч та рушійних сил навчального процесу.

8. До яких, у першу чергу, вмінь відносять уміння викладача самостійно підготувати лекцію, практичне заняття:

- а) практично-педагогічних;
- б) організаційних;
- в) конструктивно-методичних;
- г) психолого-педагогічних;
- д) комунікативних.

9. Яких навичок потребує складання плану, конспекту, карток до заняття або тексту лекції:

- а) мислення;
- б) спілкування;
- в) методичних;
- г) мовлення;
- д) інформаційних.

Варіант 5

1. У якому із видів навчання у ЗВО організаційна технологія більш ефективно впливає на навчально-пізнавальну діяльність студентів?

- а) пояснювально-ілюстративному;
- б) проблемному;
- в) модульному;
- г) програмованому;
- д) машинному.

2. Визначити, який рівень знань мають студенти при пояснювально-ілюстративному навчанні:

- а) творчий;
- б) творчо-пошуковий;
- в) репродуктивний;
- г) дослідницький;
- д) частково-пошуковий.

3. Логіко-технічний, психологічний, соціотехнічний компоненти складають технологію навчання:

- а) програмованого;
- б) пояснювально-ілюстративного;
- в) проблемного;
- г) модульного;
- д) машинного.

4. Організаційна форма навчання – це:

- а) способи взаємодії викладача і студентів;
- б) викладання навчального матеріалу;
- в) зовнішній вияв узгодженої діяльності викладача і студентів;
- г) практичні заняття студентів;
- д) лекції та консультації.

5. Оглядова лекція – це:

- а) викладання суттєвих знань з даної теми;

- б) інформація про навчальні предмети;
 - в) систематизована інформація про наукові знання за навчальний курс;
 - г) інформація про досягнення науки у змісті навчальної дисципліни;
 - д) практичні дії на основі здобутих знань.
6. Яка з лекцій проводиться у формі діалогу або монологу двох викладачів?
- а) лекція-консультація;
 - б) лекція-конференція;
 - в) бінарна лекція;
 - г) лекція-диспут;
 - д) проблема лекція.
7. Яка з цих практичних форм контролю знань є ефективнішою:
- а) лабораторна робота;
 - б) консультація;
 - в) семінар;
 - г) навчальна практика;
 - д) виконання курсових робіт.
8. За інноваційною технологією семінари у вигляді ділової гри – це:
- а) диспути;
 - б) ситуації;
 - в) КВК;
 - г) факти;
 - д) парадокси.
9. В організаційній технології бально-рейтингового навчання етапом «мозковий штурм» є:
- а) виступи лідерів підгруп;
 - б) запитання, відповідь кожного студента підгрупи;
 - в) обговорення питань семінару з висновками;
 - г) наукова дискусія у процесі обговорення питань семінару;
 - д) читання та обговорення рефератів.

Варіант 6

1. Визначити суттєвий варіант дефініції методу викладання:
- а) сукупність прийомів навчання;
 - б) спосіб організації навчально-пізнавальної діяльності студентів;
 - в) спосіб досягнення викладацької мети;

- г) форма взаємодії викладача і студента;
 - д) спосіб спілкування викладача і студентів.
2. Мотиваційна функція методу передбачає:
- а) організацію правильних взаємовідносин між викладачем і студентом;
 - б) гармонійний розвиток особистості спеціаліста в культурологічній галузі;
 - в) організацію ефективної самостійної роботи студентів;
 - г) формування спонукальних сил навчання;
 - д) загальний розвиток особистості студента.
3. Метод катехізисної бесіди належить до групи методів:
- а) наочних;
 - б) стимулюючих;
 - в) словесних;
 - г) контролюючих;
 - д) практичних.
4. Демонстрування – це наочний метод навчання передбачає показ студентам:
- а) макетів;
 - б) муляжів;
 - в) моделей;
 - г) фрагментів наукових експериментів;
 - д) творів образотворчого мистецтва.
5. За яким методом навчання повніше здійснюється зв'язок теорії з практикою:
- а) вправ;
 - б) ілюстрування;
 - в) самостійної роботи з літературою;
 - г) лабораторним;
 - д) заліково-екзаменаційним.
6. Зміст якої групи методів характеризують прийоми: подиву, новизни, роз'яснення значимості навчання, пред'явлення навчальних вимог, заохочення, покарання:
- а) словесних;
 - б) практичних;
 - в) стимулюючих;
 - г) контролю;
 - д) самоконтролю.

7. У змісті якого методу навчання використовуються прийоми створення ситуацій, що моделюють реальність і з яких студенти шукають вихід:

- а) навчальної дискусії;
- б) пізнавальної гри;
- в) заохочення;
- г) осудження;
- д) формування обов'язку і відповідальності за навчання.

8. Методика контрольних програмних вправ використовується у змісті методу:

- а) письмового контролю;
- б) усного контролю;
- в) тестового контролю;
- г) машинного контролю;
- д) лабораторного контролю.

9. На вашу думку, чи правильним буде теза, що чим більше аспектів урахував викладач при виборі методів навчання, тим ефективнішими будуть викладання та учіння:

- а) так;
- б) ні.

Варіант 7

1. До яких із двох підсистем творчості викладача, що характеризують його педагогічну майстерність, можна віднести психолого-педагогічні знання:

- а) науково-пошукової;
- б) об'єктивно-емоційної.

2. До змісту яких компонентів педагогічної техніки викладача можна включити структурний елемент «технологія використання педтехніки»:

- а) вербального;
- б) емоційно-психологічного;
- в) організаторського;
- г) невербального.

3. Який із структурних елементів педагогічної техніки викладача ґрунтовніше допомагає виділити у його зовнішності головне, намалювати образ:

- а) жест;
- б) міжособистісний простір;
- в) пантоміміка;

- г) мімічна виразність;
- д) контакт очей.

4. Зміст динамічної експресії у невербальній комунікації викладача включає:

- а) фізіономіку;
- б) артефакти;
- в) текесіку;
- г) систему запахів;
- д) екстралінгвістику.

5. Зміст еталона поведінки у стані радості включає таке мімічне вираження:

- а) очі розширені;
- б) надмірна жестикуляція;
- в) брови підняті;
- г) багатослів'я;
- д) рухи різкі;
- е) очі сяють;
- ж) постава застигла;
- з) посмішка.

6. Який з елементів педагогічної техніки викладача допомагає передбачити рішення навчального впливу?

- а) увага;
- б) палить;
- в) уява;
- г) емоційна ідентифікація;
- д) акторські уміння.

7. Чи можна розглядати уміння викладача переключити увагу з одного об'єкта на інший як динаміку уваги?

- а) так;
- б) ні.

8. Яка із функцій мовлення своїм змістом більш ефективно допомагає студентам зробити навчально-пізнавальну діяльність активною, творчою?

- а) комунікативна;
- б) психологічна;
- в) забезпечення повноцінного сприймання студентами навчальної інформації;
- г) становлення і регуляція, гуманістична спрямованість взаємовідносини між викладачем і студентами;

д) забезпечення організації навчально-практичної діяльності студентів.

9. Правильне, чисте, чітке вимовляння звуків мови виражає зміст такого елемента техніки мовлення викладача, як:

- а) логічна чіткість та виразність;
- б) бачення всього, про що йде мова;
- в) орфоепія;
- г) дикція;
- д) голос викладача.

Варіант 8

1. Для студента ЗВО властиві як кінцева, так і проміжна мета спілкування. Визначте, що є кінцевою метою:

- а) ефективна взаємодія з викладачем;
- б) отримати позитивні оцінки у процесі поточних практичних занять;
- в) стати висококваліфікованим фахівцем;
- г) взаємодія з однокурсниками;
- д) отримати позитивні оцінки на іспитах.

2. Педагогічне спілкування, яке передбачає модельну та емоційно-моральну сферу життєдіяльності студентів, - це:

- а) форми спілкування;
- б) методи спілкування;
- в) зміст спілкування;
- г) напрям змісту спілкування;
- д) мета спілкування.

3. Яка із функцій процесу педагогічного спілкування регулює його емоційну сферу:

- а) інформативно-комунікативна;
- б) регулятивно-комунікативна;
- в) ситуаційно-комунікативна.

4. Зміст якої з основних форм педагогічного спілкування має активний характер:

- а) монолог;
- б) діалог.

5. Яким чином можна розпочати педагогічне спілкування із студентом екстравертом-невротиком:

- а) з обміну інформацією;
- б) з незначної системи запитань;
- в) з питання, яке студенту давно відоме;

- г) з незначного факту;
- д) з обміну ідеями по темі бесіди.

6. Нестійкий стиль професійно-педагогічного спілкування ґрунтується на основі:

- а) спільного захоплення;
- б) дружніх взаємовідносин;
- в) спілкування-дистанції;
- г) спілкування-залякування;
- д) спілкування-загравання.

7. Викладач авторитарного стилю управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів буде своє спілкування на основі:

а) використання не стільки прямих, скільки побічних форм впливу на студентів;

- б) ставлення до студентів за принципом – керівник-підлегли;
- в) терпимості до всіх негараздів студентської дійсності;
- г) різноманітного підходу до процесу спілкування.

8. Прогнозуючий стан спілкування – це:

- а) встановлення ділового контакту із студентами;
- б) зондування душі об'єкта;
- в) моделювання майбутнього спілкування;
- г) система образних бачень;
- д) аналіз спілкування.

9. Перед початком лекції викладач мовби «пронизує» поглядом аудиторією. Який етап спілкування характеризує дана викладацька дія:

- а) аналіз;
- б) зворотній зв'язок;
- в) пошуковий;
- г) початок спілкування;
- д) прогнозування?

Варіант 9

1. Аналіз оцінювання знань, умінь та навичок, виявлення динаміки, тенденцій прогнозування результатів навчальної діяльності у ЗВО здійснюється у процесі:

- а) контролю навчання;
- б) перевірки знань;
- в) визначення рівня знань;
- г) діагностики навчання;
- д) регулювання навчальної діяльності.

2. Зміст якого принципу діагностики навчання передбачає адекватність встановленим критеріям оцінки знань:

- а) гласності;
- б) всебічності;
- в) об'єктивності;
- г) єдності вимог;
- д) систематичності.

3. Оцінка відтворених, засвоєних студентом знань, використання їх у нестандартних та стандартних умовах характеризує:

- а) рівень знань;
- б) обсяг знань;
- в) якість знань.

4. Усвідомлено сприйнята, зафіксована у пам'яті студента і відтворена об'єктивна інформація про предмети пізнання характеризує рівень знань:

- а) реконструктивний;
- б) репродуктивний;
- в) творчо-пошуковий;
- г) творчий;
- д) дослідницький.

5. Збереження у пам'яті вивченого навчального матеріалу, його повнота, тривалість, легкість і безпомилковість відтворення характеризують критерії якості та оцінки знань:

- а) повнота знань;
- б) глибина;
- в) міцність;
- г) оперативність;
- д) гнучкість.

6. За правильну обгрунтовану відповідь, з якої видно, що студент розуміє теоретичний матеріал, володіє навичками та вміннями до самостійної навчально-пізнавальної діяльності, при цьому допускає деякі несуттєві неточності, виставляється оцінка:

- а) відмінно;
- б) добре;
- в) задовільно.

7. Діагностика ходу навчального процесу, виявлення його динаміки, порівняння реально досягнутих результатів із запланованими визначають зміст форми перевірки:

- а) попередньої;
- б) поточної;

в) тематичної.

8. Залік «автоматично» викладач може поставити студенту, якщо він:

а) не виконав незначної кількості запланованих робіт, але якісно працював протягом семестру;

б) не отримав відповідної кількості балів, але не пропустив жодного заняття;

в) якісно і систематично працював протягом семестру і отримав відповідну кількість балів за бально-рейтинговою чи модульною системою навчання;

г) пропускав заняття, але потім виконав відмінно практичні завдання до заліку;

д) практичні завдання виконав, а теоретичні питання на заняттях не розкрив.

9. Зміст колоквиуму як форми перевірки включає:

а) усне опитування кожного студента на практичних заняттях;

б) письмове опитування на заліках;

в) письмове опитування у період поточної діагностики;

г) опитування за допомогою автоматизованих засобів;

д) само опитування у відповідності з поставленими вимогами.

Варіант 10

1. Який із дидактичних принципів вимагає, щоб зміст навчальних організаційних форм відповідав би об'єктивним науковим фактам, поняттям, теоріям певної культурологічної дисципліни:

а) систематичності;

б) послідовності;

в) доступності;

г) науковості;

д) наочності.

2. Принцип наочності навчання за своєю сутністю характеризує:

а) систематичність навчання;

б) логічність викладу навчального матеріалу;

в) відповідність змісту навчального матеріалу рівню підготовки студентської групи;

г) залежність ефективності викладання від сприймання всіх органів відчуття;

д) зв'язок теорії з практикою.

3. Створення детального сценарію майбутніх викладацьких дій – головна мета функції з відбору інформації про навчальний предмет:

- а) пізнавальної;
- б) конструювання;
- в) впровадження.

4. Організаційно-методичний супровід процесу викладання, коригування, самоаналізу діяльності – завдання викладача у відповідності з функцією:

- а) конструювання;
- б) впровадження;
- в) пізнавальної.

5. До комбінованих технічних засобів, що впливають на органи почуття, відносять:

- а) магнітофони;
- б) програвачі;
- в) кінопроектори;
- г) телебачення;
- д) апарати статистичної проекції.

6. Для наочного зображення та демонстрації будь-яких процесів більш ефективно використовуються:

- а) діаграми;
- б) карти;
- в) графіки;
- г) таблиці;
- д) схеми.

7. Більш важливим результатом індивідуальної методичної роботи викладача є:

- а) виступ на семінарі-практикумі;
- б) звіт на кафедрі;
- в) підготовка навчально-методичного комплексу;
- г) викладання;
- д) доповідь на науково-практичній конференції.

8. Діяльність викладача сьогодні передбачає не стільки донесення інформації, скільки уміння бути організатором її засвоєння:

- а) так;
- б) ні.

9. За технологічною схемою підготовки тестів структурування навчального матеріалу – це:

- а) складання логіко-структурних схем;
- б) формування тестових завдань;
- в) визначення, що необхідно знати про предмет;
- г) відбір елементів знань, які необхідно перевірити;

д) альтернативні завдання.

Орієнтовні організаційно-методичні технології проведення лекційних занять з культурологічних дисциплін

У розробках планів лекцій використовуються такі умовні скорочення:

ТЛ - тема лекції

МЛ - мета лекції

ПІ - провідні ідеї

ОП - основні поняття

НО - навчальне обладнання

ОР - очікувані результати

Тема 1. Духовний світ людини

Людина як духовна істота. Духовний світ людини. Психічні властивості і стани людини. Почуття, емоції, настрої – від чого вони залежать. Культура почуттів.

Духовне освоєння дійсності, його основні види. Пізнання як відображення дійсності. Чуттєве й раціональне пізнання. Форми і методи пізнання. Аналіз і синтез, індукція і дедукція. Пізнання і оцінювання. Цінності та ціннісні орієнтації. Ідеалізація і цілеутворення. Духовність і бездуховність, їхні прояви.

ОР: студенти повинні вміти розкривати зміст основних понять; характеризувати найважливіші психічні характеристики, властивості і стани людини; Розкривати особливості і взаємозв'язки пізнання, оцінювання та ідеалізації; пояснювати зміст головних духовних властивостей і чеснот людини; характеризувати найважливіші прояви духовності й бездуховності в людському житті.

ТЛ: духовне освоєння дійсності.

МЛ: допомогти студентам розібратися в складності духовного освоєння людиною дійсності та усвідомити особливості різних її видів; сформувати в них поняття про різні форми і методи пізнання; сприяти виробленню їх прагнення до розвитку своєї духовності.

ПІ: духовне освоєння дійсності не зводиться лише до пізнання, а охоплює також ідеалізацію й оцінювання, які мають свої

особливості; пізнання дійсності має складний діалектичний характер і поєднує в собі форми чуттєвого і раціонального пізнання; лише володіючи різними методами пізнання, людина може дійти істини, яка є відповідністю наших знань об'єктам пізнання; одним з найважливіших критеріїв розвитку людини є рівень її духовності.

ОП: аналіз і синтез, духовність і бездуховність, ідеал, ідеалізація, індукція і дедукція, істина, пізнання, метод пізнання, форми пізнання, оцінювання, цілеутворення, ціннісні орієнтації, цінності.

НО: схеми співвідношення видів духовного освоєння дійсності і форм пізнання, репродукції картин М. Ге «Христос і Пілат (Що є істина?)» і Р. Лефевра «Істина»; висловлювання видатних учених про наукове пізнання.

Тема 2. Людина серед людей

Спілкування та його роль у житті людини. Потреба у спілкуванні та форми її задоволення. Форми і засоби спілкування. Пряме й опосередковане. Формальне і неформальне спілкування.

Мова як засіб людського спілкування. Правила і норми спілкування. Культура і мистецтво спілкування. Конфлікт та його розв'язання.

Міжособистісні стосунки. Дружба і кохання як вищі взаємовідносини між людьми. Людина в сім'ї. Проблема батьків і дітей.

ОР: студенти повинні знати і вміти розкривати зміст основних понять; розуміти і пояснювати роль спілкування у житті людини; характеризувати різні форми спілкування; пояснювати роль мови як універсального засобу людського спілкування; знати норми і правила спілкування в різних ситуаціях і з різними людьми; розуміти, чим визначаються, від чого залежать культура і мистецтво спілкування; вміти чітко висловлювати свої думки і мати навички цивілізованого ведення дискусії; знати причини виникнення і етапи розвитку конфліктів, а також можливі шляхи їх уникнення або розв'язання; вміти використовувати ці знання у своїх взаємовідносинах з іншими людьми; розуміти особливості міжособистісних стосунків і їх вищих проявів; називати характерні риси сучасної сім'ї, знати основні норми і правила сімейного спілкування.

ТЛ: сутність, форми і засоби спілкування.

МЛ: розкрити роль і значення спілкування у людському житті; охарактеризувати різні форми і засоби спілкування.

П: спілкування є однією з головних форм вияву людської сутності, способом самовираження та самореалізації людини; воно має складну структуру, здійснюється в різних формах і з допомогою різних засобів, знати які необхідно кожній людині для успішної комунікативної діяльності, співпраці і співжиття з іншими людьми.

ОП: спілкування, ділове спілкування, формальне і неформальне спілкування.

НО: схема співвідношення і взаємозв'язку спілкування з іншими видами людської діяльності; типові зразки різних форм спілкування; описи традиційних форм спілкування в різних культурах і у різних народів; малюнки, які розкривають мову міміки та жестів.

ТЛ: особливості мовного спілкування, виникнення і розв'язання конфліктних ситуацій.

МЛ: ознайомити студентів з основними правилами і нормами мовного спілкування; сприяти виробленню в них уміння уникати чи знаходити цивілізовані шляхи розв'язання конфліктних ситуацій.

П: мова – головний засіб людського спілкування, від володіння яким значною мірою залежать успішність людської діяльності та вміння налагоджувати контакти, підтримувати хороші стосунки з іншими людьми; в основі конфліктів лежать певні суперечності, що виникають між людьми; конфліктів не завжди можна уникнути, але потрібно вміти своєчасно і вправно їх розв'язувати, інакше вони можуть перерости у ворожнечу і псувати настрої, здоров'я не лише безпосереднім учасникам конфлікту, а й навколишнім.

ОП: конфлікт, культура спілкування, мовне спілкування.

НО: висловлювання видатних людей про мову як головний засіб людського спілкування; портрети видатних ораторів; схема виникнення і розвитку конфлікту; малюнки, фотоматеріали чи фрагменти телефільмів, що демонструють різні прояви конфліктних ситуацій та шляхи їх розв'язання.

ТЛ: міжособистісні стосунки.

МЛ: допомогти студентам чітко усвідомити той факт, що міжособистісні стосунки відіграють надзвичайно важливу роль у людському житті, тому вміння налагоджувати і підтримувати їх є одним з головних проявів життєвої мудрості.

П: протягом усього життя людина вступає в різноманітні стосунки з іншими людьми, і від того, якими є ці стосунки, значною мірою залежить щастя людини, її задоволення життям; вищими проявами міжособистісних стосунків майже у всі часи були дружба й любов, що є чи найголовнішими загальнолюдськими цінностями

людського буття; проблема батьків і дітей має певні об'єктивні передумови, але частіше вона виникає внаслідок неспроможності чи небажання зрозуміти один одного, це часто призводить до сімейних трагедій і драм, позбавляє людей найдорожчого, що вони можуть мати лише в сім'ї.

ОП: група, дружба, золоте правило моралі, любов, міжособистісні стосунки, сім'я.

НО: літературні зразки різних типів взаємин людей; уривки з літературних творів про товаришування і дружбу, звичай побратимства й сестринства в історії українського народу; висловлювання видатних людей, поетичні твори і народні пісні про любов і кохання, про стосунки між батьками і дітьми.

Тема 3. Цінність і краса людини

Людина як міра всіх речей, самоцінність кожної людини. Чим визначається і від чого залежить міра людської цінності? Гуманізм і антигуманізм, їх походження, прояви і сутність. Чому людину не можна використовувати як засіб досягнення якихось намірів, не пов'язаних з нею самою, особливо тих, результат досягнення яких може завдати їй шкоди? Як може змінюватися цінність конкретної людини протягом її життя? Які якості та риси людини є найбільш цінними?

Що таке краса? Багатоманітність проявів людської краси (жіноча і чоловіча краса, природна краса і набута, духовна і тілесна, краса вчинків, материнства тощо). Краса як джерело радості і творчого натхнення, її відображення в літературі та мистецтві. Уміння зберігати і примножувати свою красу.

ОР: студенти повинні вміти пояснювати, чому людина вважається вищою цінністю і чому кожна людина самоцінна сама по собі; розуміти, чим визначається цінність людини, від чого вона залежить; бути глибоко переконаними і вміти доводити, що жодну людину не можна використовувати як засіб досягнення якихось намірів, не пов'язаних з нею самою, особливо тих, результат досягнення яких може завдати їй шкоди; розкривати можливі зміни цінності конкретної людини протягом її життя, пояснювати, від яких чинників залежить ці зміни; вміти доводити свою думку про найбільш цінні якості та риси людини; розуміти, що таке людська краса, від чого вона залежить; вміти розкривати різноманітні прояви людської краси та пояснювати їх співвідношення; розуміти співвідношення між природною і набутою красою, між красою і модою; наводити

прикладі зображення людської краси в літературі та мистецтві; знати, як зберігати і примножувати людську красу.

ТЛ: виміри цінності людини і прояв людської краси.

МЛ: прищепити студентам уміння і навички розкриття цінності людини і різноманітних проявів людської краси; сприяти формуванню в них переконань про самоцінність кожної людської істоти і неприпустимість використання людини як засобу досягнення якихось намірів, не пов'язаних з нею самою, особливо тих, результат досягнення яких може завдати їй шкоди; спонукати студентів до розкриття, збереження і примноження людської краси.

ПІ: існує багато вимірів людської сутності, серед яких одне з найважливіших місць посідають ціннісні виміри; людина – це найвища цінність; кожна людина самоцінна сама по собі, тому її не можна використовувати як засіб досягнення якихось намірів, не пов'язаних з нею самою, особливо тих, результат досягнення яких може завдати їй шкоди; головним принципом, що визначає ставлення до людини, повинен бути принцип гуманізму; людина може змінювати – примножувати або принижувати свою цінність завдяки власним зусиллям і справам; найбільш важливими і цінними якостями людини є доброта, розум, справедливість, краса тощо; краса людини є одним з найвищих проявів краси взагалі, вона дуже багатогранна, тому треба вчитися розкривати, створювати, зберігати і примножувати людську красу.

ОП: гуманізм і антигуманізм, гуманність, доброта, краса, мода, моральність, потворність.

НО: висловлювання видатних людей різних часів і народів про цінність людини; репродукції картин і скульптурних зображень, які розкривають красу людини, відображають часові й національні особливості сприйняття цієї краси; записи музичних творів, в яких розкривається краса почуттів та внутрішнього світу людини.

Тема 4. Ідеал людини

Зміна уявлень про ідеал людини в історії суспільства. Виникнення і обґрунтування ідеалу всебічно й гармонійно розвиненої людини в епоху Відродження. Уявлення про ідеал людини в історії та культурі українського народу. Якою ми уявляємо сучасну ідеальну людину?

Наслідкування ідеалу та шляхи його реалізації.

ОР: студенти повинні знати головні етапи розвитку поглядів на ідеал людини в історії суспільної думки; розуміти і пояснювати

залежність уявлень про ідеал людини від соціально-економічних та інших умов суспільного життя, а також від рівня духовного розвитку; вміти наводити приклади уявлень про ідеальну людину, спираючись на твори живопису, різьбярства і художньої літератури; мати своє розуміння героя нашого часу; усвідомлювати роль і шляхи самовдосконалення в наближенні до ідеалу.

ТЛ: уявлення про ідеал людини.

МЛ: ознайомити студентів з основними етапами розвитку уявлень про ідеал людини; показати, яку роль відігравали і відіграють ці уявлення в людському житті; розкрити національні особливості уявлень про ідеал в українській культурі; підкреслити роль власних зусиль людини в наближенні до ідеалу.

ПІ: наближення до ідеалів як кінцева мета людської діяльності, як вищий критерій оцінювання завжди відіграло надзвичайно важливу роль у людському житті і в розвитку людської духовності; чільне місце посідають ідеальні уявлення про саму людину; залежно від часу, умов життя, рівня розвитку людини й суспільства, особливостей національної культури тощо, ідеали набували певних особливостей і змінювалися, але поступово в них накопичувалися загальнолюдські досягнення, які найбільше відобразилися в уявленнях про ідеал всебічно і гармонійно розвиненої людини; кожна людина повинна мати свій ідеал, наблизитися до якого можна лише шляхом самовдосконалення.

ОП: всебічно й гармонійно розвинена людина, ідеал, ідеал людини, ідеальна людина, самовдосконалення.

НО: репродукції зображень Венер і Аполонів різних часів та народів.

ТЛ: проведення підсумкового тестування, представлення та обговорення студентських проектів.

МЛ: виявити дослідницькі вміння студентів; оцінити результати їхньої групової роботи з виконання проекту.

Теми студентських рефератів, проектів, дослідницьких робіт:

1. Потреба людини у власному самовизначенні.
2. Людина як суперечлива гармонія (співвідношення в людині біологічного і соціального, тілесного і духовного).
3. Чи змінюється сутність людини у процесі історичного розвитку?
4. Життя людини – ланка в існуванні світу.
5. Життєвий шлях людини.

6. У чому полягає сенс людського життя?
7. Як я розумію безсмертя?
8. Види творчості, їхні особливості.
9. Особливості оціночної та ідеалізуючої діяльності.
10. Роль спілкування в житті людини.
11. культура і мистецтво спілкування.
12. Проблема батьків і дітей у сучасній сім'ї.
13. Чим визначається і від чого залежить цінність людини?
14. Сутність і походження принципу гуманізму.
15. Які риси та якості людини є, на вашу думку, найбільш цінними?
16. Прояви людської краси.
17. Людська краса як джерело радості і творчого натхнення.
18. Чи може будь-яка людина бути красивою?
19. Кого можна вважати героєм нашого часу?
20. Як удосконалювати самого себе?

Тема 5. Сутність і багатоманітність культури. Національна і загальнолюдська, матеріальна і духовна культура

Проблема визначення культури. Культура як «друга природа», сукупність матеріальних і духовних цінностей, соціальна пам'ять людства, творча діяльність, спрямована на розвиток людини і суспільства. Культура як спосіб буття людини. Культура і цивілізація. Цивілізація як соціальне буття культур. Багатоманітність культур.

Загальнолюдські цінності та їх місце в культурному розвитку людства. Що таке національна культура? Національне і загальнолюдське в культурі, їх взаємозв'язок. Полікультурне суспільство і взаємодія культур. Масовізація культури та проблема збереження її національної своєрідності.

Творчість як рушійна сила культурного буття. Матеріальна і духовна культура, їх загальна характеристика та взаємозв'язок. Предметний світ культури. Становлення духовної культури. Сфери духовної культури та їх особливості. Культура особистості.

ОР: студенти повинні знати і розуміти визначення культури і цивілізації, роль і значення культури у розвитку людини і суспільства, співвідношення національного та загальнолюдського, матеріального і духовного в культурі; пояснювати взаємодію та взаємовплив різних культур; розкривати поняття полікультурності; усвідомлювати необхідність збереження та розвитку національної культури, розуміти

необхідність толерантного ставлення до представників інших культур і цінностей цих культур.

ТЛ: сутність і визначення культури.

МЛ: розкрити сутність культури та її співвідношення з цивілізацією; пояснити причини існування і охарактеризувати зміст різних визначень культури; визначити завдання вивчення теми і сформулювати позитивне ставлення до її змісту; провести вхідне тестування чи анкетування студентів.

ПІ: культура – надзвичайно складне і багатоманітне явище, сутність якого може бути розкрита тільки через ряд її визначень, які характеризують різні вияви і сторони культури як соціального явища; найважливішими серед цих визначень є ті, що розкривають розуміння культури як «другої природи», сукупності створених людьми матеріальних і духовних цінностей, соціальної пам'яті людства, способу буття людини тощо; близьким за значенням до поняття «культура» є поняття «цивілізація». Що становить соціальне буття культури; культура, яка є єдиним цілим, водночас вирізняється багатоманітністю форм існування і проявів.

ОП: антикультура, варварство, культура, культурні цінності, субкультура, цивілізація.

НО: роздруковані тексти анкет або тестових завдань.

ТЛ: загальнолюдське і національне в культурі, їх взаємозв'язок.

МЛ: розкрити зміст понять «загальнолюдська культура» і «національна культура»; розкрити співвідношення і взаємозв'язок у кожній культурі національного і загальнолюдського; охарактеризувати різні форми взаємодії культур у полікультурному суспільстві; показати небезпечність масовізації культури та необхідність збереження її національної самобутності.

ПІ: світова культура – це скарбниця загальнолюдського досвіду і цінностей, в яку вніс свою децищу кожен народ, і навіть ті народи, які розчинилися в інших етносах, продовжують жити своїми здобутками, що увійшли у світову культуру; культура кожного народу становить нерозривну єдність загальнолюдського і національного, вона створюється шляхом культурного запозичення, наслідування, обміну культурними цінностями і вироблення власних культурних надбань, які теж можуть мати загальнолюдське значення; загальнолюдське в культурі – це культурні цінності, які мають певне значення для всіх людей і народів, а національне – це не лише цінності, визнані представниками певної нації, а й особливі, притаманні даній нації форми прояву і функціонування

загальнолюдських цінностей; найвищою цінністю і основою національної культури є рідна мова, яка ввібрала в себе безмежний досвід багатьох поколінь людей і через оволодіння якою кожна людина прилучається до загальнолюдського досвіду, стає справжньою людиною; в умовах глобалізації і швидкого розвитку технічних засобів інформації та зв'язку, що іноді домінують над змістом інформації і потребують її уніфікації та спрощення, відбувається явище масовізації культури і культурних цінностей, втрата останніми своїх національних особливостей, тому в наш час загострюється проблема збереження самобутності й своєрідності багатьох національних культур; співіснування в кожному суспільстві різних національних культур (явище мультикультурності) висунуло таке завдання: розвивати полікультурне суспільство. В якому різні національні культури сприймаються як рівноцінні й повноправні, а між їхніми представниками існує толерантне, поважливе ставлення один до одного.

ОП: загальнолюдська культура, масова культура, національна культура, полікультурність, світова культура.

НО: репродукції картин, архітектурних, скульптурних та інших пам'яток культури, які мають загальнолюдське визнання або яскраво виражений національний колорит; фотоілюстрації або відеоматеріали про взаємовідносини між представниками різних національних культур.

ТЛ: матеріальне й духовне в культурі, їх співвідношення.

МЛ: розкрити поняття матеріальної та духовної культури, допомогти студентам правильно розібратися у співвідношенні, що існує між матеріальним та духовним у культурі.

П: визначення матеріальної та духовної культури передбачають виокремлення в культурі матеріальних і духовних цінностей; таке виокремлення є відносним, оскільки будь-яка матеріальна цінність завжди втілює в собі певні знання, ідею, план тощо, а будь-яка духовна цінність передбачає її об'єктивацію (опредметнення чи матеріалізацію) в якійсь матеріальній формі чи в якомусь матеріалі; тому як створення, так і освоєння чи сприйняття людьми культурних цінностей вимагає від них об'єктивації (опредметнення) чи суб'єктивації цих цінностей.

ОП: духовна культура, матеріальна культура, опредметнення і розпредметнення в культурі, сфери духовної культури.

НО: зображення різних культурних цінностей.

Тема 6. Художня культура

Мистецтво як форма духовно-практичного освоєння і відтворення світу. Особливості художнього образу і художнього пізнання. Естетичні цінності та естетичні категорії. Виникнення мистецтва та основні етапи його розвитку. Основні напрями мистецтва. Види мистецтва та їх взаємозв'язок. Загальна характеристика сучасного мистецтва. Художня культура і творче становлення особистості. Видатні діячі сучасного українського мистецтва.

ОР: студенти повинні знати і розуміти особливості художнього освоєння дійсності; називати і характеризувати основні види і напрями мистецтва; розуміти, що таке естетичні цінності й категорії; вміти пояснювати найважливіші особливості сучасного мистецтва; усвідомлювати роль художньої культури та спілкування з нею у творчому становленні особистості; називати видатних діячів сучасного українського мистецтва.

ТЛ: художня культура.

МЛ: сформувати у студентів цілісне уявлення про художню культуру та особливості художнього освоєння дійсності; охарактеризувати основні напрями і види мистецтва, розкрити їх взаємозв'язок; ознайомити студентів зі змістом головних естетичних категорій та цінностей; виокремити основні етапи розвитку мистецтва і сформувати поняття про головні особливості сучасного мистецтва; розкрити значення художньої культури у творчому становленні особистості.

ПІ: художня культура – одна з найрізноманітніших сфер культури, яка виникла в прадавні часи внаслідок художнього освоєння людиною дійсності; формою духовного освоєння дійсності в мистецтві є художній образ, який поєднує в собі індивідуальне і типове, чуттєве і раціональне тощо; художнє освоєння певною мірою властиве кожній людині і проявляється в різних видах діяльності, але в мистецтві створення художніх цінностей становить особливий – професійний вид діяльності, який вимагає художньої обдарованості, таланту й досконалого володіння технікою створення і вираження художніх образів; у різні часи естетичне освоєння дійсності мало певні особливості, які відображалися в різних жанрах, видах і напрямках мистецтва; через художню культуру людина розкриває для себе світ прекрасного, розвиває свої естетичні потреби і смаки.

ОП: види мистецтва, естетика, мистецтво, прекрасне і потворне, трагічне і комічне, художній образ, художня культура.

НО: твори мистецтва (записи, репродукції, фотографії тощо), що представляють різні його види і напрями; висловлювання видатних людей про особливості і значення художньої культури.

Тема 7. Моральна культура

Що таке мораль і моральність? Моральна свідомість і моральні відносини. Добро і зло. Свіість як внутрішній регулятор людської діяльності. Виникнення і основні етапи розвитку моралі. Загальнолюдські моральні цінності й історичні форми моралі. Критерії морального становлення особистості. Мораль і етикет. Етика як наука. Розвиток моральності як критерій духовного прогресу людства.

ОР: студенти повинні усвідомлювати значення моральності та моральної культури в розвитку людини і суспільства; знати головні моральні заповіді та імперативи християнства; порівнювати моральні цінності конкретних суспільств та загальні норми моральності; розуміти роль моральних норм і правил у житті сучасного суспільства; характеризувати критерії морального становлення особистості.

ТЛ: особливості моральної культури.

МЛ: ознайомити студентів із сутністю й особливостями моральної культури, із загальнолюдськими моральними цінностями; показати їх значення у розвитку людини і суспільства; сприяти усвідомленню студентами необхідності підвищення своєї моральної культури й формуванню в них прагнення до цього.

ПІ: моральна свідомість – головний регулятор людських відносин і дій, який існує на всіх етапах розвитку суспільства і без якого жодне суспільство взагалі не може існувати; моральні норми і принципи поведінки виражають вимоги до людини з боку суспільства і підтримуються громадською думкою; головними поняттями моральної свідомості є добро і зло, що виступають найважливішими критеріями моральної оцінки вчинків людей; найважливішим внутрішнім проявом моральності людини є її свість, яка відіграє роль внутрішнього регулятора людських вчинків і дій; рівень моральної культури особистості є одним з найголовніших критеріїв її соціальної зрілості, тому кожна людина повинна свідомо прагнути до підвищення своєї моральної культури.

ОП: добро, добротинність, духовність, зло, етика, етикет, категоричний імператив, мораль, моральність, свість.

НО: ілюстрації або різні відеоматеріали, які розкривають моральну сторону людських стосунків і дій.

Тема 8. Людина як творець культури

Творчі здібності та можливості людини. Особливості творчого процесу. Творчість як основа культурного становлення особи. Свобода творчості. Роль особи у творенні культури. Обдарованість, талановитість, геніальність як виміри творчої особистості. Співвідношення таланту і праці, традицій і новаторства у процесі культуротворення. Зростання ролі творчої особистості з розвитком суспільства. Творчі задатки та їх розвиток. Видатні діячі української культури.

ОР: студенти повинні розуміти, що таке творчість і культуротворення; знати сутність і природу творчих здібностей людини; пояснювати сутність і природу обдарованості, талановитості та геніальності особи; мати уявлення про роль творчості в культурному становленні особи; усвідомлювати можливості та роль особи у створенні культурних цінностей; характеризувати основні шляхи і можливості розвитку творчих задатків особистості.

ТЛ: людина як творець культури.

МЛ: розкрити сутність і природу творчості як основи культурного становлення людини і культуротворення; показати роль творчих здібностей людини та особливості їх прояву у культуротворенні; охарактеризувати основні виміри творчих задатків і здібностей людини; ознайомити студентів з можливостями розвитку творчих задатків людини.

ПІ: творчість є основою культуротворення, найбільш повним проявом сутнісних сил і здібностей людини, а також передумовою її культурного зростання; кожна людина має певні творчі задатки і здібності й так чи інакше бере участь у культуротворенні; міра прояву і реалізації задатків і здібностей залежить від їх свідомого розвитку самою людиною і від наявності необхідних умов для їх реалізації, зокрема свободи творчості; внесок людини у творення культури визначається мірою її обдарованості і працею; кожна молода людина повинна свідомо прагнути до цілеспрямованого розвитку своїх творчих задатків і здібностей, оскільки це є необхідною передумовою не лише культурного зростання і самореалізації. А й самовизначення у суспільстві; з розвитком суспільства зростає значення творчості.

ОП: геніальність, новаторство, обдарованість, свобода творчості, талант, творча особистість, творчі задатки, творчість.

НО: портрети видатних діячів української і світової культури.

ТЛ: проведення підсумкового тестування з розділу курсу «Культурологія», представлення і обговорення студентських проєктів.

МЛ: прослухати, обговорити й оцінити представлені студентські проєкти, реферати, дослідницькі пошукові роботи.

Теми студентських рефератів, проєктів, дослідницьких робіт:

1. Диспут на тему «Як я розумію свободу творчості?».
2. Видатні мислителі про сутність та значення культури.
3. Культурні цінності та їх виміри. Вищі цінності культури.
4. Образ культурної людини очима сучасників.
5. Культура суспільства і культура людини, їх співвідношення.
6. Полікультурність і взаємодія культур.
7. Видатні культурні пам'ятки нашого краю.
8. Проблема збереження національної своєрідності культури.
9. Сфери духовної культури, їх співвідношення.
10. Культура особистості як результат оволодіння людиною культурними надбаннями людства.
11. Освіта як розпредметнення культури.
12. Зростання ролі науки в історії суспільства.
13. Особливості художнього образу.
14. Проблема синтезу мистецтв.
15. Художня культура і творче становлення особистості.
16. Духовність людини.
17. Критерії морального розвитку особистості.
18. Творчість як основа культурного становлення особи.
19. Традиції і новаторство в культурі.
20. Свобода творчості як проблема.

ПРОБЛЕМНІ І АНАЛІТИЧНІ ЗАДАЧІ ВИХОВАННЯ І САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МОРАЛЬНОЇ ОСОБИСТОСТІ

- 1.1. Прочитайте вірш української поетеси Ліни Костенко:
Мабуть, ще людство дуже молоде.
Бо скільки б ми не загинали пальці, -
XX вік! – а й досі де-не-де
Трапляються іще неандертальці.
Подивися: і що воно таке?
Не допоможе й двоопукла лінза.
Здається ж люди, все у них людське,
але душа ще з дерева не злізла.

Придумайте і назвіть 7 – 10 чинників морального виховання, які інколи можуть «не спрацювати» в житті людини і вона внаслідок цього залишиться «неандертальцем». (1) Обґрунтуйте свою думку, наведіть приклади. (2)

1.2. Виокреміть особливості поняття морального виховання людини, відкидаючи помилкові твердження. Поясніть свій вибір.

1. Складова частина процесу суспільного виховання людини.

2. Вироблення індивідом здатності орієнтуватися на ідеал.

3. Процес становлення особистості і засвоєння моральних цінностей.

4. Стимулювання такого способу життя членів суспільства, який відповідає його ідеалам, моральним нормам і звичаям.

5. Такий вплив на людину, що має на меті згладжування, затушовування класових протиріч у будь-якому суспільстві.

6. Засвоєння вміння жити згідно з принципами, нормами і правилами моралі.

7. Формування у людини належних переконань, моральних почуттів, звичок і потреб.

8. Розвиток сталих моральних якостей особистості.

9. Подолання протиріч між моральними знанням та поведінкою, тобто так званої «подвійної моралі».

10. Формування моральної життєвої позиції індивіда.

1.3. Із суджень, де йдеться про формування особистості, виокреміть лише ті твердження, що характеризують поняття морального самовдосконалення людини і є істинними. (1) Поясніть свій вибір. (2)

1. Моральне самовдосконалення пов'язане з усією творчою діяльністю людини.

2. Виховний процес, що урухомлює внутрішні сили людини і служить її духовному поступові.

3. Постановка особистісного морального «надзавдання» і неухильний рух до його здійснення.

4. Моральне самовиховання особистості – це, певною мірою, різновид її практичного ставлення до себе.

5. Моральне самовдосконалення не можна відокремити від таких різновидів самовиховання, як інтелектуальне, вольове, трудове, естетичне, фізичне – в житті вони існують лише разом, у тісному взаємозв'язку.

6. Моральна рефлексія, роздуми про самого себе, численні переоцінки себе - це лише самокопання, якщо немає практичної (розумової або фізичної) діяльності.

7. Моральний поступ людини не є ізольованим явищем, він відбувається у взаємодії з життям суспільства і соціальним вихованням.

8. Всі нормальні люди здатні до практичного необмеженого духовного розвитку, зокрема й морального.

9. В прагненні людини стати кращою збігаються воедино етичне і естетичне, а тому внутрішня духовність, досконалість особи однаково стосується світу етичних і естетичних цінностей.

10. Потурання своїм слабкостям, схильність до самопрощення, виправдання внутрішньої лінії, безвілля – це надійні гальма самовдосконалення людини.

1.4. Із зазначених думок про моральну цінність виховання виберіть лише дві думки: одну – яка, на ваш погляд, є найвагомішою, найбільш значущою; і другу, - з якою ви не можете погодитися, вважаєте її застарілою, суперечливою або хибною. (1) Поясніть обране вами. (2)

1. Кожна мить тієї праці, яка зветься вихованням, - це творіння майбутнього і погляд у майбутнє. (В. О. Сухомлинський)

2. Людина може стати людиною лише шляхом виховання. Вона – те, що робить з неї виховання. (І. Кант)

3. Завдяки вихованню у віддаленому майбутньому недосконале людство перетвориться на нову расу людей – такою є могутність виховання. (Р. Оуен)

4. Чим досконаліше виховання, тим щасливіші народи. (К. А. Гельвецій).

5. Ми народжуємося слабкими, - нам потрібна сила; ми народжуємося німі, - нам потрібна допомога; ми народжуємося безглуздими, - нам потрібен розум. Все, чого ми не маємо при народженні і без чого не можемо обійтися, коли стаємо дорослими, дається нам вихованням. (Ж.-Ж. Руссо).

6. Світ існує не для того, щоб ми його пізнавали, а для того, щоб ми виховували себе в ньому. (Г. Ліхтенберг).

7. Дев'ять десятих тих людей, з якими ми зустрічаємося, є тим, чим вони є – добрими чи злими, корисними чи некорисними – все завдяки вихованню. (Д. Локк).

1.5. З тверджень про виховання виділіть лише ті, в яких мовиться про моральні переваги вихованої людини. (1) Далі

виокреміть дві-три думки, які ви вважаєте найважливішими. (2) Також відшукайте (якщо вони є) твердження, на ваш погляд, сумнівні або хибні. (3) І поясніть вибране вами. (4)

Твердження про виховання	Моральні переваги вихованої людини	Найважливіші з тверджень	Хибні або сумнівні судження
1. Виховання є окрасою в щасті й притулком в нещасті. (Демокрит)	1	2	3
2. Якщо ми добре виховані, то не страждаємо від будь-яких обмежень у наших чуттєвих задоволеннях. (Б. Мандевіль)	1	2	3
3. Гарне виховання над усе захищає людину від тих, хто погано вихований. (Ф. Честерфілд)	1	2	3
4. Виховання стримує юних, тішить старих, бідних збагачує, багатих прикрашає. (Діоген)	1	2	3
5. Молоді треба частіше дивитися в дзеркало: вродливим, щоб не заплямувати своєї вроди; потворним	1	2	3

– щоб вихованням пом'якшувати свою потворність. (Сократ)			
6. Хто вмiє краще за будь-кого переносити втiхи i бiди цього життя, той з нас i вихований краще за всiх; звiдси й впливає, що справжнє виховання складається не стiльки з правил, скiльки з вправ. (Ж.-Ж. Руссо)	1	2	3
7. Виховання особистостi – це виховання такої стiької моральної засади, завдяки якiй людина сама постає джерелом благотворного впливу на iнших, сама виховується i в процесi самовиховання ще бiльше стверджує в собi власну моральну засаду. (В. О. Сухомлинський)	1	2	3

1.6. Из низки думок про виховання виберiть тiльки тi етико-педагогiчнi висловлення авторiв, в яких йдеться про виховання самостiйної, дiяльної людини. (1) Визначте з останнiх два-три

найбільш значущі, на ваш погляд, твердження. (2) Поясніть свій вибір. (3)

1. Виховання має на меті зробити людину самостійною істотою, тобто істотою з вільною волею. (Г. В. Ф. Гегель)

2. Кінцева мета будь-якого виховання – виховання самостійності за допомоги самодіяльності. (А. Дістервег)

3. Людина виховується для свободи. (Г. В. Ф. Гегель)

4. Мета виховання – створити істоту, здатну керувати собою, а не таку, що могла б керуватися лише іншими. (Г. Спенсер)

1.7. Прочитайте методику морального самовдосконалення, яку створив для себе Бенджамін Франклін. Напишіть на її підставі свою, для власного самовиховання, з урахуванням реальностей сучасного життя, тих спокус і труднощів, які нелегко здолати молодій людині.

(1) Обгрунтуйте свої думки. (2)

Перше правило. Не можна виховати у себе одразу всі потрібні чесноти: помірність, мовчазність, дотримання порядку, рішучість, бережливість, старанність, щирість, справедливість, стриманість, охайність, спокій, цнотливість, скромність. Потрібно впродовж певного часу зосередити свою увагу лише на одній чесноті; коли ж нею оволодієш – переходити до іншої і так далі й далі.

Друге правило – потрібно постійно контролювати себе: я завів книжку, в якій відвів кожній чесноті по сторінці, а потім чорними чорнилами відзначив порушення кожного дня.

Третє правило – постійне самовладання. Цьому допомагає внутрішнє заохочення своїх дій, яке підкріплюється системою самообмежень, читанням афоризмів, навіюванням впевненості в своїх силах.

Четверте правило: все потрібно спланувати не тільки на довгий строк, план необхідно мати на кожен день.

1.8. З низки думок про зв'язок освіченості, знань людини і її моральності виокреміть два-три висловлювання, які, на ваш погляд, є найбільш значущими. І поясніть обране. (1) Проаналізуйте також, чи з усіма наведеними тут думками можна погодитися, й обгрунтуйте свої висновки. (2)

1. Виховання – справа совісті; освіта – справа науки. Пізніше в людині, що вже склалася, обидва ці різновиди пізнання доповнюють один одного. (В. Гюґо)

2. Дійсно розумне навчання змінює і наш розум, і наші нрави. (М. Монтень)

3. Освічена людина скромна, глибока річка спокійна.
(Монгольське прислів'я)

4. Є тільки одне благо – знання і тільки одне зло – невігластво. (Сократ)

5. Невігластво ближче до спасіння, ніж напівзнання. (Ібн Сіна)

1.9. Які якості повинен мати наставник моральності? Виділіть окремо думки про позитивні, добрі якості вихователя (1) і про вади, пороки поганого наставника (2). Далі виберіть по одному висловленню обох різновидів, які ви вважаєте найсуттєвішими, найглибшими, і поясніть вибране. (3)

1. Вихователем і учителем потрібно народитися; ним керує природжений такт. (А. Дістервег)

2. Творення людини – це найвища напруга усіх духовних сил. Це і життєва мудрість, і майстерність, і мистецтво. (В. О. Сухомлинський)

3. Учителі, котрим діти зобов'язані вихованням, шанованіші, ніж батьки, яким діти зобов'язані лише народженням: одні дарують нам тільки життя, а інші – добре життя. (Арістотель)

4. Ідея, якій слугує вчитель, полягає в насадженні моральності в роді людському. (А. Дістервег)

5. Хто осягає нове і плекає вже старе,
Той може бути вчителем.

(Конфуцій)

6. Я навчився мовчання у балакучого, терплячості – у нетерплячого й доброти – у недоброго, проте, хоч як це дивно, я не відчуваю ані найменшої вдячності до цих вчителів. (Д. Джебран)

1.10. З різноманітних думок про особливості юності виділіть лише ті, що стосуються необхідності виховання і вдосконалення будь-яких моральних якостей. (1) Поясніть, які з вказаних якостей особливо важливо розвивати сучасній молодій людині. (2)

1. Що в молодості навчиш, то на старості як знайдеш.
(Українське прислів'я)

2. Юність безкорислива в помислах і почуттях, тому вона найглибше розуміє і відчуває правду. (Г. Гейне)

3. Молодий – це той, хто ще не збрехав. (Ж. Ренар)

4. Молодість лінива – старість плачлива. (Українське прислів'я)

5. Найгірше, чого може навчитися молодь, – легковажність. Бо остання породжує ті задоволення, з яких народиться порок. (Демокрит)

6. Старе скаже на глум, а ти бери на ум. (Українське прислів'я)

7. Дбай в юності про те, що з роками відшкодує тобі спричинене старістю. (Леонардо да Вінчі)

8. Той, хто не поводить себе відповідно до свого віку, завжди розплачується за це. (Вольтер)

9. Живи просто, проживеш років зо сто, а будеш лукавить, так чорт тебе задавить. (Українське прислів'я)

1.11.3 тверджені про засоби морального виховання виокреміть думки про вплив авторитету (1) і поваги, довіри до людини (2)

Які з висловлювань є істинними, а які – хибними? Обґрунтуйте свою відповідь. (3)

1. Виховання є справа авторитету і поваги. (С. Смайлс)

2. Я володар душі свого вихованця лише остільки, оскільки мені пощастило досягти того, що мій вихованець став володарем власної совісті. (В. О. Сухомлинський)

3. Таємниця успішного виховання впливає з поваги до учня. (Р. Емерсон)

4. Якщо ти хочеш випробувати, чи можна людині довіряти й чи може вона своє слово втримати, придивись, чи сумує вона за рідними місцями, чи тягнеться до улюблених друзів і чи плаче за минулими роками. (Ібн Абд Раббихі)

5. Поважайте дитяче бажання бути добрим, бережіть його як найтонший порух людської душі, не зловживайте своєю владою, не перетворюйте мудрість батьківської влади на деспотичне самодурство. (В. О. Сухомлинський)

1.12. Нижче наведені висловлювання про такі етико-педагогічні засоби морального виховання, як приклад і взірець. Визначіть дві-три думки, які, на ваш погляд, є найбільш значущими серед усіх. (1) Вкажіть також думки, що їх ви вважаєте сумнівними, застарілими, хибними. (2) Обґрунтуйте все вибране вами. (3)

1. Довгий шлях повчань, короткий і успішний шлях прикладів. (Сенека)

2. Погані приклади, поза сумнівом, діють сильніше, ніж гарні правила. (Д. Локк)

3. Хай душа знайде когось, до кого вона б ставилася з пошаною, чий взірець допомагав би їй очищати найглибші схрони. Щасливий той, хто лише своєю присутністю в думках іншого виправляє його! Щасливий і той, хто може так шанувати іншого, що навіть пам'ять про нього є взірцем для вдосконалення. Хто може так шанувати іншого, той сам невдовзі викличе пошану. (Сенека)

4. Слова хвилюють, взірці кличуть. (Античний афоризм)

5. Вибери того, чие життя і мова, і навіть обличчя, в якому відбивається душа, тобі приємні; і хай він завжди буде у тебе перед очима або як оберіг, або як приклад. Нам потрібен хто-небудь, за взірцем якого складалася б наша вдача. (Сенека)

6. Коли бачиш мудру людину, подумай про те, щоб бути схожим на неї. Коли бачиш людину, яка не володіє мудрістю, зваж тоді власні вчинки. (Конфуцій)

7. Хто хоче подати добрий приклад, той повинен домішувати до своєї чесноти частку глупоти; тоді його наслідують і разом з тим підносяться над взірцем – що люди так полюбляють. (Ф. Ніцше)

8. Найцінніший внесок, який може зробити людина на користь нащадків, - це послужити своїм життям як приклад шляхетного характеру. (С. Смайле)

1.13. Із низки тверджень про моральне самовдосконалення виділіть дві-три думки, які видаються вам найбільш значущими. (1) Спробуйте також вибрати одну сумнівну, суперечливу або хибну думку. (2) І поясніть усе вибране вами. (3)

1. Самовиховання – це не щось допоміжне у вихованні, а його фундамент. Ніщо не зможе виховати людину, якщо вона сама себе не виховає. (В. О. Сухомлинський)

2. Самовиховання – це людська гідність в дії. (В. О. Сухомлинський)

3. Якщо вдосконалюєш себе, то хіба важко буде керувати державою? Якщо ж не можеш вдосконалювати себе, то як же зможеш вдосконалювати інших людей? (Конфуцій)

4. Моральна досконалість... залежить не від природи, а лише від волі, вона є досконалістю волі. (Л. Фейєрбах)

5. Досконалість є знання людини про свою недосконалість. (Августин)

6. Хто свідомо визнає себе обмеженим, той найближче до досконалості. (І. В. Гете)

7. Доказом досконалості є відсутність претензії на те, щоб бути досконалим. (Ф. Фенелон)

8. Не слід думати, що вдосконаленню сприяє лише безперечно чисте і високоморальне. Все велике формує людину. (І. В. Гете)

9. Досконалість світу завжди адекватна досконалості духу, який її споглядає. Добрий знаходить на землі рай для себе, злий вже тут куштує від свого пекла. (Г. Гейне)

10. Досконалість – це захист. Поставити досконалість між собою й іншими. Між собою і собою ж. (П. Валері)

КУЛЬТУРА СПІЛКУВАННЯ ЯК ПОТРЕБА МОРАЛЬНОЇ ОСОБИ

1.1. Назвіть якості і риси моральної культури спілкування. (Виділіть одне помилкове судження і розкрийте зміст інших.)

1. Культура, що пов'язана з утвердженням в конкретному історичному суспільстві певних гуманістичних, справедливих стосунків між людьми.

2. Моральна здатність людини до спілкування, вибір необхідних форм і стилю стосунків, що сприйняті і трансформовані людиною в процесі виховання і самовиховання.

3. Культура, що активізує прагнення до суспільного і особистісного самовираження, до самоствердження гідності людини, моральної активності й ініціативи.

4. Культура, що втілюється у спілкуванні людей на засадах добра, обов'язку, відповідальності, совісті і честі.

5. Культура як соціально-творча діяльність людства у всіх сферах буття і свідомості, спрямована на створення цінностей, норм, знакових систем, на опанування культурної спадщини історії.

6. Культура, що спонукає до моральної творчості в процесі спілкування, морального самовдосконалення, здійснення свого «Я».

1.2. Чи можна погодитися з наведеною тут схемою (формулою) моральної культури людського спілкування? (Якщо відповідаєте «так», то обґрунтуйте своє розуміння цієї формули, її правомірність; якщо «ні», то внесіть необхідні зміни, доповнення і поясніть свої міркування.)

Моральна культура почуттів: вихованість, здатність до морального відгуку, відчуття моральних перепон, психологічних бар'єрів.

Моральна культура мислення: знання етики, психології, психопатології, вміння адекватно оцінювати людей.

Етикетна культура: знання історії етикету, сучасних правил і манер, вміння дотримуватися їх.
--

Моральна культура спілкування людини: єдність і цілісність усіх елементів, спілкування на засадах гуманізму, добра і справедливості.

1.3. Моральна культура спілкування – це, крім іншого, співвіднесення, зіставлення наших особистісних ролей не тільки з цінностями найближчого середовища («у нас у студентській групі»), але й зі світом «вічних» засадничих моральних цінностей добра, гуманності, справедливості, совісті, відповідальності, гідності, честі тощо.

Виділіть з наведених тут висловлень ті думки, в яких ролі людини у спілкуванні співвідносяться з вищими, піднесеними, основоположними цінностями моралі, поясніть зміст висловлень.

1. Уникайте тих, хто намагається підірвати вашу віру в себе. Ця риса властива дрібним людям. Велика людина, навпаки, навіє вам почуття, що й ви можете стати великим. (Марк Твен)

2. Якщо одне-два привітних слова можуть зробити людину щасливою, треба бути негідником, щоб відмовити їй у цьому. (Т. Пен)

3. Ніякі життєві блага не будуть нам приємні. Якщо ми користуємося ними одні, не поділяючи їх з друзями. (Еразм Роттердамський)

4. Чим людина розумніша й добріша, тим більше вона помічає добра в людях. (Б. Паскаль)

5. Мені здається, будь-хто в здоровому глузді завжди прагне бути біля того, хто кращий за нього самого. (Платон)

6. Єдина справжня розкіш – це розкіш людського спілкування. (А. де Сент-Екзюпері)

7. Спілкування ушляхетнює й підносить; у громаді людина мимохить, без будь-якої вдаваності поводить себе інакше, ніж на самоті. (Л. Фейєрбах)

8. Дружба може поєднати лише гідних людей. (Ціцерон)

9. Щоб судити про людину, треба щонайменше увійти в таємницю її думок, її нещастя, її хвилювань. (О. Бальзак)

10. Потрібно багато пережити, щоб стати людиною. (А. де Сент-Екзюпері)

1.4. Назвіть особливості професійної моралі (професійної етики). (Виділіть одну помилкову відповідь, інші – поясніть.)

1. Це кодекси поведінки, що забезпечують моральний характер тих взаємин між людьми, які впливають з професійної діяльності.

2. Це специфічні моральні норми і цінності, що притаманні окремим професіям.

3. Такі моральні цінності, які стверджують гуманізм і справедливість в професійних стосунках між людьми.

4. Це так звана корпоративна етика (мораль), що протиставляється інтересам інших професій і породжує особливі форми групового егоїзму.

5. Моральні обов'язки, норми, кодекси, в яких відбивається ставлення представника певної професії до об'єкта праці, до колег за професією і суспільства.

6. Це насамперед усвідомлення своєї моральної відповідальності й готовність виконати свій професійний моральний обов'язок.

7. Особливі моральні вимоги і норми в галузі медичної, педагогічної, управлінської, наукової та іншої діяльності, де спостерігається значний вплив на здоров'я, долю, гідність людини.

8. Цю етику називають «практичною філософією» на відміну від «суто теоретичного» знання про світ.

1.5. У книзі «Культура педагогічного спілкування» відзначаються «непохитні принципи культури педагогічного спілкування»:

1. Виправдовувати кожного дня і кожної хвилини довіру всіх тих, з ким маєш справу, кого навчаєш і від кого навчаєшся сам.

2. Неухильно дотримуватися професійної етики спілкування: у будь-якій ситуації координувати свої дії зі своїми колегами.

3. Бути добре підготовленим до будь-якого діалогу, з будь-якою людиною з усіх питань, що входять у коло вашої професійної компетенції.

4. Виходячи з того, що педагогічне спілкування вимагає духовної і фізичної витривалості, постійно розвивати в собі ці якості.

Чи згодні ви з цими загальними вимогами до культури педагогічного спілкування? Конкретизуйте і обґрунтуйте кожен з цих принципів.

1.6. Німецький філософ Людвіг Фейєрбах створив моральний кодекс поведінки вченого, який складався з десяти заповідей. Прочитайте їх і виділіть ті заповіді (норми, вимоги), які можна застосовувати і щодо сучасної професіоналізованої і колективної науки. (1) Які нові норми включаються в професійну етику вченого нашої історичної доби?

Десять заповідей:

1. Вчений – мужній борець за істину, але сам він має миролюбний характер.

2. Вчений також поступливий, для нього важливіше вчитися, ніж завжди перемагати у суперечці.

3. Вчений іде своїм шляхом, заглиблюється у свій предмет, не позираючи праворуч чи ліворуч.

4. Вчений не знає більшої насолоди, ніж працювати і бути діяльним.

5. Вчений є простим і доступним, він безмежно далекий від гордощів і зарозумілості.

6. У вченого немає часу для лихих, недовірливих думок.

7. Вчений не женеться за мирськими почестями і багатствами, він знаходить щастя в науці.

8. Чесність є головною цнотою вченого.

9. Вчений – об’єктивна людина.

10. Вчений – це вільна від самої себе людина.

1.7. Прочитайте міркування сучасних науковців різних країн щодо моральності вчених. Виділіть лише ті думки, в яких обстоюється висока професійна моральність людей науки. Порівняйте з іншими поданими тут суперечливими думками і зробіть свої висновки.

1. У більшості випадків вчені – люди високого морального рівня, хоча трапляються й винятки, але загалом таких винятків у науці менше, ніж будь-де. (Л. Арцимович)

2. Вчені дотримуються певних критеріїв істини і з презирством ставляться до підтасовок. Завдяки цим принципам спільнота вчених підтримує вищі стандарти взаємин, ніж будь-яке інше людське угруповання. (Р. Граніт)

3. Праця в науці виробляє вищу повагу до істини і логічних аргументів, ніж це властиво людям інших професій. (Ф. Крік)

4. Я впевнений, що вчений більше ніж хто-небудь інший готовий зазирнути в обличчя неприємних істин і що це загалом на краще. (А. Мартін)

5. Навряд чи вчені за своїми моральними якостями є нижчими, ніж інші, хоч навряд чи вони стоять і вище. Встановлювати тут якісь критерії занадто важко. (Р. Робінсон)

6. Заняття наукою не сприяє розвитку моральності, хіба що допомагає стати трохи самокритичнішим та об’єктивнішим. (Е. Сегре)

ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК

Алгоритмізація процесу навчання – напрям педагогічних досліджень, який акцентує увагу на використанні тими, хто навчається, і тими, хто навчає, структурних алгоритмів – програм пропонуванних дій для розв’язання завдань.

Антропософія (грец. *anthropos* – *людина* і *sophia* – *мудрість*) – філософський напрям, у центрі уваги якого не божественне, а людська мудрість; не матеріальні, а духовні цінності, сенс життя людини на Землі.

Базова освіта – суспільно необхідний рівень загальноосвітньої підготовки, який передбачає всебічний розвиток і ціннісно-етичну орієнтацію особистості, формування загальнокультурної основи її освіти, громадянського та професійного становлення.

Болонський процес – процес зближення і гармонізації систем освіти країн Європи з метою створення єдиного європейського простору вищої освіти.

Варіативний компонент в освіті – навчальні предмети, які можна обрати в межах освітньої програми навчально-виховного закладу.

Виховна система – умовно об’єднаний комплекс виховних цілей, що реалізують їх у процесі цілеспрямованої діяльності, відносин між її учасниками в освітньому середовищі.

Відкрита освіта – система дистанційного навчання, яка доступна людині без аналізу її початкового рівня знань і забезпечує навчання в темпі, зручному для кожного.

Глобалізація (франц. *global* – *узятий загалом*) **освіти** – фундаментальна тенденція, яка відображає формування єдиного соціального, інформаційного й освітнього простору в міжконтинентальних масштабах.

Групова навчальна діяльність – форма організації навчання, що ґрунтується на співпраці студентів у малих групах, об’єднаних загальною навчальною метою, за опосередкованого керівництва педагога.

Гуманізм (лат. *humanus* – *людяний*) – система поглядів, що визнає цінність людини як особистості, її право на свободу, щастя, розвиток і вияв усіх здібностей.

Гуманізація педагогічного процесу – концепція, основу якої становить ідея побудови педагогічної системи на позиціях гуманізму з метою створення найсприятливіших умов для повноцінного розвитку людини; передбачає диференціацію та індивідуалізацію навчання й виховання на основі активізації творчого саморозвитку особистості.

Гуманітаризація (лат. *humanitas* – *людство, людяність*) **освіти** – тенденція розвитку освіти, яка відображає збільшення ролі і значення людських відносин, взаємного прийняття учасників навчального процесу для успішності освіти загалом.

Демократизація (грец. *demokratia* – *народовладдя*) педагогічного процесу – впровадження у педагогічну систему принципів демократії, надання свободи творчості педагогу й більших можливостей вихованцям.

Дидактика (грец. *didaktikos* – *повчальний*) – складова педагогіки, яка розкриває закономірності засвоєння знань, умінь і навичок та формування переконань, визначає обсяг і структуру змісту освіти, удосконалює методи та організаційні форми навчання, його виховний вплив на студентів.

Дистанційне (лат. *distantio* – *віддаль, відстань*) **навчання** – інтерактивна взаємодія між викладачем, студентом та інтерактивним джерелом інформаційного ресурсу, що має всі властиві навчальному процесу компоненти (цілі, зміст, методи, засоби навчання).

Диференціація (лат. *differentia* – *відмінність*) **освіти** – процес у сучасній освіті, що забезпечує різноманітність форм навчання для максимального врахування індивідуальних можливостей, інтересів, нахилів тих, хто навчається.

Діалогічне навчання – бесіда між двома особами, яка має на меті пізнання сутності предмета чи явища в процесі обміну думками суб'єктів спілкування.

Засоби інформатизації освіти – засоби нових інформаційних технологій у поєднанні з навчально-методичним, нормативно-технічним і організаційно-інструктивним матеріалом, що забезпечує їх педагогічно доцільне використання.

Засоби наочності – усі види спеціально створених з навчальною метою зображень предметів і явищ, що відтворюють їх у натуральному або умовно-схематичному вигляді.

Змістовий модуль (лат. *modulus* – *міра*) – розділ (частина) навчальної дисципліни, що містить набір логічно пов'язаних між собою тем навчальної дисципліни, теоретичних положень, висвітлених під час лекцій, передбачає отримання навичок на практичних (семінарських, лабораторних) заняттях, виконання тестових, самостійних та індивідуальних завдань студентами.

Індивідуалізація навчання – організація навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей студентів для створення оптимальних умов у реалізації потенційних можливостей кожного з них.

Індивідуальний стиль педагогічної діяльності – цілісна система операцій, що забезпечує ефективну взаємодію педагога з вихованцем, визначається цілями, завданнями професійної діяльності, властивостями різних рівнів індивідуальності викладача (ритм діяльності, спілкування тощо).

Інновативність (лат. *innovation* – *оновлення, зміна*) – емоційно-оцінне ставлення до нововведень, відмінність у сприйнятливості суб'єктів до інновацій, нових ідей, досвіду.

Інноваційна культура педагога – система освоєних особистістю педагогічних засобів, що забезпечують інноваційний спосіб діяльності, системотвірним елементом якої є цінності інноваційного плану.

Інноваційне навчання – зорієнтована на динамічні зміни в навколишньому світі навчальна діяльність, яка ґрунтується на оригінальних методиках розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості.

Інноваційні ідеї – засновані на новому знанні про процеси людського розвитку ідеї, які пропонують не використовувані раніше теоретичні підходи до розв'язання педагогічних проблем, конкретні практичні технології отримання високих результатів.

Інновація – нововведення, зміна, оновлення; новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в інших цілях.

Інновація освіти – цілеспрямований процес часткових змін, що ведуть до модифікації цілей або каналів навчання; впровадження нових технологій у систему навчання.

Інтерактивне (англ. *interact* – *взаємодія*) **навчання** – технологія, яка передбачає активну взаємодію всіх учасників навчально-виховного процесу; індивідуалізує участь кожного в

колективній (груповій) діяльності з чітко спланованим очікуваним результатом навчання.

Інформатизація освіти – глобальна тенденція розвитку освіти, пов'язана з розширенням застосування комп'ютерів, інформаційних мереж і технологій в освітній практиці.

Інформаційна культура особистості – складова загальної культури людини, яка виявляється в умінні оперувати інформаційними ресурсами, знаходити, аналізувати і продуктивно використовувати потрібні відомості з метою професійного та особистісного розвитку.

Креативність (лат. *creation* – *створення*) – стійка властивість індивіда, що зумовлює здатність виявляти соціально значущу творчу активність; рівень творчої обдарованості, здатності до творчості.

Логічні засади методики викладання культурологічних дисциплін – вимоги, які ставить до методики викладання логіки як наука про закони, форми та правила людського мислення.

Медіа-освіта – частина освітнього процесу, спрямована на формування в суспільстві медіа-культури, підготовки особистості до безпечної та ефективної взаємодії із системою мас-медіа з урахуванням розвитку інформаційно-ком

Методика (грец. *methodike*, від *methodos* – *спосіб пізнання*) – складова педагогіки, яка вивчає і визначає правила в методи викладання навчального предмета.

Методика викладання культурологічних дисциплін – наука про цілі, зміст, методи, засоби і форми викладання культурологічних дисциплін.

Метод навчання - спосіб діяльності викладача і студентів, за допомогою якого досягається оволодіння знаннями, уміннями і навичками, формується світогляд студентів, розвиваються їхні здібності.

Методологічні засади методики викладання культурологічних дисциплін – вимоги, які ставить до методики викладання філософія як методологія наукового пізнання.

Модуль (лат. *modulus* – *міра*) задокументована завершена частина освітньо-професійної програми (навчальної дисципліни, практики, державної атестації), яку реалізують за допомогою відповідних форм навчального процесу.

Модульний контроль – перевірка й оцінювання знань студентів з окремого змістового модуля, що виявляється як сума балів за модуль.

Мозковий штурм – інтерактивний метод навчання, який полягає у розв’язанні конкретної проблеми через вільне висловлювання учасниками ідей та пропозицій щодо розв’язку.

Модульні нововведення – комплекс часткових взаємопов’язаних нововведень стосовно певної групи предметів, вікової групи людей тощо.

Моніторинг в освіті – постійне відстежування певного процесу в освіті з метою його вивчення, що передбачає форми поточної, проміжної і підсумкової атестацій, складання графіків і звітів, проведення педагогічних рад, консилиумів.

Навчальна програма дисципліни – методичний документ, що визначає зміст, структуру, тематику, послідовність викладення матеріалу навчальної дисципліни.

Навчальний курс – завершений період навчання студента протягом навчального року.

Навчальний процес – система організаційних і дидактичних заходів, спрямованих на реалізацію змісту освіти на певному освітньому або кваліфікаційному рівні відповідно до державних стандартів освіти.

Навчання – основний шлях отримання освіти, процес оволодіння знаннями, вміннями і навичками під керівництвом викладача.

Наукові засади методики викладання культурологічних дисциплін – вимоги, які ставлять інші науки до методики викладання.

Науково-педагогічні засади методики викладання культурологічних дисциплін – вимоги, які ставить до методики викладання педагогіка як наука про виховання і навчання людини.

Новаторство – вищий ступінь педагогічної професійної майстерності, винахідництво нового в педагогічній практиці.

Нові інформаційні технології – сукупність методів і технічних засобів збирання, організування, збереження, опрацювання, передавання інформації за допомогою комп’ютерів і комп’ютерних комунікацій.

Освіта – процес і результат засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок.

Педагогіка партнерства – напрям у педагогіці, що розглядає студента як активний суб’єкт спільної з викладачем діяльності, заснованої на демократичних і творчих засадах; спільна діяльність викладача та студентів, що ґрунтується на взаєморозумінні й

гуманізмі, єдності їхніх інтересів і прагнень, метою якої є особистісний розвиток студентів у процесі навчання й виховання.

Педагогічна інтуїція – специфічна здатність викладача передбачати нахили, поведінку, вчинки студента за певних умов у відповідному середовищі.

Педагогічна культура – професійна культура викладача, що охоплює його моральні якості, педагогічний такт, педагогічне спілкування, педагогічну майстерність, культуру зовнішнього вигляду.

Педагогічна технологія – змістова техніка реалізації системи всіх компонентів педагогічного процесу, спрямована на досягнення поставленої мети; закономірна педагогічна діяльність, яка реалізовує науково обгрунтований проект навчально-виховного процесу і має вищий рівень ефективності, ніж традиційні методики.

Педагогічні здібності – сукупність психічних якостей особистості, необхідних для успішного оволодіння педагогічною діяльністю, її ефективного здійснення.

Педагогічна ціль – передбачуваний кінцевий результат навчально-виховного процесу.

Педоцентризм – напрям у філософії виховання, який пріоритетом визначає інтереси людини, основне завдання педагогіки вбачає у створенні умов для розвитку людей.

Пояснювально-ілюстративний метод викладання – метод викладання навчальної дисципліни, за якого студентам повідомляють знання у готовому вигляді, яку вони засвоюють і, за необхідності, відтворюють.

Проблемна ситуація – інтелектуальне утруднення, яке полягає в тому, що наявних у студентів знань недостатньо для розв'язання поставленої викладачем пізнавальної проблеми.

Проблемний метод викладання – метод викладання навчальної дисципліни, який полягає у постановці і розв'язанні викладачем за участі студентів пізнавальних проблем.

Проблемні методи навчання – методи засвоєння нових знань, за яких кожен учасник навчального процесу бере участь у виробленні певного змісту (розв'язання проблеми), що зумовлює високу мотивацію всіх учасників навчально-виховного процесу.

Психологічний бар'єр – психічний стан, який виявляється у неадекватній пасивності особистості, що перешкоджає виконанню певної дії.

Психолого-педагогічні засади методики викладання культурологічних дисциплін – вимоги, які ставить до методики викладання педагогічна психологія як галузь психології, що досліджує психологічні проблеми навчання і виховання людини.

Розвивальне навчання – група ідей та концепцій навчання і практики освіти, центральною в якій є особистість людини, що розвивається.

Саморозвиток – процес активної, послідовної, прогресивної і незворотної якісної зміни психологічного статусу особистості, можливий на певному ступені вікового розвитку. За сформованості механізмів саморегуляції.

Синектика (грец. *synektike* – *об'єднання однорідних елементів*) метод колективної творчої діяльності та наукового дослідження, заснований на цілеспрямованому використанні інтуїтивно-образного, метафоричного мислення учасників, який застосовують як прийом розв'язання складних творчих завдань; у педагогічній практиці – для розв'язання навчально-пізнавальних проблем і навчання процесу творчого пошуку.

Ситуація успіху (лат. *socialis* – *громадський*) – суб'єктивний психологічний стан задоволення результатом фізичного або морального напруження виконавця справи, творця явища.

«Снігова куля» - інтерактивний метод навчання, який полягає у колективному пошуку спільного рішення або погляду на певний об'єкт через з'єднання окремих ідей в єдине ціле.

Соціалізація (лат. *socialis* – *громадський*) процес входження індивіда в соціум, що передбачає засвоєння ним певної системи цінностей (норм, зразків, уявлень) для функціонування в суспільстві, здобуття власного соціального досвіду та активного формування особистості.

Сугестивна технологія - навчання на основі емоційного навіювання в стані неспання, що спричиняє надзапам'ятовування; передбачає комплексне використання всіх вербальних і невербальних, зовнішніх і внутрішніх засобів сугестії (навіювання).

Технологія розвитку творчої особистості – формування системного творчого мислення, розвиток творчої уяви, винахідницької кмітливості на основі використання законів розвитку технічних систем.

Хрестоматія (грец. *chrestomatheia*, від *chrestos* – *корисний* і *manthano* – *навчаюся*) – навчальне видання літературно-художніх, історичних, наукових, мистецьких чи інших творів або їх частин, які є

об'єктом вивчення певної навчальної дисципліни відповідно до офіційно затвердженої програми.

Цілеспрямована навчальна діяльність (ЦНД) – особлива форма активності людини, спрямована на зміну самої себе як суб'єкта навчання.

Штам-група (нім. Stamm – *рід, плем'я*) – соціальне утворення, що планомірно діє під керівництвом вихователя задля духовного єднання людей і характеризується вільною динамікою внутрішньої структури.

Якість освіти – рівень знань, умінь, розумового, морального і духовного розвитку тих, хто навчається на певному етапі відповідно до поставлених цілей; рівень забезпечення навчальної діяльності й надання освітніх послуг учасникам освітнього процесу навчально-виховним закладом.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Абашкіна Н.В. Нові підходи до розробки сучасних педагогічних досліджень / Н.В. Абашкіна та ін. Рідна школа. 1994. №3- 4. С. 41-43.
2. Авдєєва І.М. Інноваційні комунікативні технології в роботі куратора академгрупи: навч. посіб. К.: ВД «Професіонал», 2007. 294 с.
3. Автамонов П.П. Технологія педагогічного успіху: навч. посіб. Київ, ун-т, 2002. 180 с.
4. Алексюк А. М. Методи навчання і методи учіння. К.: Знання, 1980. 48 с.
5. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи: курс лекцій: модульне навчання К.: ІСДО, 1993. 220 с.
6. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія, теорія. Київ: Либідь, 1998. 560 с.
7. Андрущенко В.П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті болонського процесу. Вища освіта України. 2004. №1. С.5.
8. Арцишевський Р. А. Курс «Людина і суспільство». Методика викладання: метод. посіб. для вчителів. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2003. 256 с.
9. Бех І.Д. Виховання особистості: Сходження до духовності: наук.видання. К. : Либідь, 2006. 272 с.
10. Білоусова Л.І. Потенціал комп'ютерного тестування. Вісник ТІМО. 2008. № 10. С. 40-44.
11. Борзих А.П. Виховний аспект модульно-рейтингового контролю знань студентів Проблеми освіти: науково-методичний збірник. Київ, 2001. Вип. 23. С. 62- 65.
12. Буряк В.К. Керування самостійною роботою студента: Вища школа, 2001. №4-5. С.16-22.

13. Буряк В.К. Самостійна робота як системоутворюючий елемент навчальної діяльності студентів: Вища школа, 2008. №5. С. 10-24.
14. Бутенко Н.Ю. Комунікативна майстерність викладача: навч. посіб. К.: КНЕУ, 2005. 336 с.
15. Васянович Г.П. Педагогічна етика: навч.-метод. посіб. Л.: Норма, 2005. 344 с.
16. Вергасов В.М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе. К.: Высшая школа, 1985. 174 с.
17. Вища освіта і Болонський процес: навч. посібник для студентів ВНЗ. К.: Знання України, 2006. 440 с.
18. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: підруч. за модульно-рейтинговою системою навч. К.: Центр навч. л-ри, 2006. 384 с.
19. Волкова Н.П. Педагогіка: посібник для студ.вищих навч.закладів. К.: Видавничий центр «Академія», 2001. 576 с.
20. Галузинський В.М., Євтух М. Б. Основи педагогіки і психології вищої школи в Україні. К., 1995. 168с.
21. Галузинський В.М., Євтух М. Б. Педагогіка: Теорія та історія. К: Вища школа, 1995. 237 с.
22. Гончаренко С.У. Методика як наука. Хмельницький: Вид-во ХГПК, 2000. 30 с.
23. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.
24. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: монографія. К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2004. 243 с.
25. Гусак П.М. Підготовка вчителя: технологічні аспекти. Луцьк: РВВ «Вежа», 1999. 278 с.
26. Демченко О. Дидактична система організації самостійної роботи студентів. Рідна школа, 2005. №8. С. 68-70.
27. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ ст.). К.: Райдуга, 1994 р. 61 с.
28. Дубасенюк О.А. Методичні рекомендації керівнику академічної групи з виховної роботи педуніверситету. Житомир, 2000. 56 с.
29. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України. / за ред. В.Г. Кременя. К.: Юрінком Інтер, 2000. 230 с.
30. Життєва компетентність особистості: Науково-методичний посібник / за ред. Л.В.Сохань та ін. К.: Богдана, 2003. 520 с.

31. Закон України «Про вищу освіту» / Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, №37-38, ст. 2004.
32. Закон України «Про вищу освіту». Харків, 2002.
33. Закон України «Про освіту» / Голос України, 1996, №77.
34. Зварич І. Засади педагогічного контролю й оцінювання знань студентів. Рідна школа. 2000. №10. С.19-21.
35. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. К.: МАУП, 2000. 312 с.
36. Інтерактивні методи навчання: навч. посіб. / за заг. ред. П.Шевчука, Щецін: вид-во WSAP. 137 с.
37. Киричук О. Розвиток і самореалізація особистості в умовах освітнього закладу. Рідна школа. 2002. №5. С.28-30.
38. Кічук Н.В. Творча особистість вчителя: педагогічні засади формування: навч. посіб. Ізмаїл. держ. пед. ін-т.: МПП «Принт майстер», 1999. 196 с.
39. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов. К., 1994. 283 с.
40. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. Рига, 1995. 180 с.
41. Князян М. Роль самостійно-дослідницької діяльності в підготовці вчителя іноземних мов: компетентісний підхід. Рідна школа. 2008. №12. С.10-13.
42. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение. К.: Вища школа, 1990. 248с.
43. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие./Сост. В. М. Клерин и др. М., 1998.
44. Короткий текстологічний словник-довідник / [упоряд. Л.Т. Коваленко]. К.: Грамота, 2008. 160 с.
45. Корсак К. В. Світова вища освіта. Порівняння і визнання закордонних кваліфікацій і дипломів: монографія /За ред. Г. В. Щокіна. К.: МАУП-МКА, 1997. С. 20, 98 – 145, 122 – 130.
46. Корсакова О. Про технологію диференційованого навчання. Рідна школа. 2001. С.44-46.
47. Костенко В. Модульно-розвивальне навчання: від управління до методичного забезпечення. Рідна школа. 2000. С.17-23.
48. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К.: Вища школа, 1989. 40 с.
49. Кремень В. І. Духовність і культура суспільства визначається розвитком освіти. Освіта у полікультурних суспільствах. / за

- ред. В. І. Кременя. Вища педагогічна школа СПВ. Університет в Б'ялостоці. Варшава, 2012. С. 45 – 55.
50. Кремень В.Г. Філософія освіти ХХІ століття. К.: Вища школа. 2002. №6. С.9-17.
 51. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. К.: Знання, 2005. 488 с.
 52. Кушнір В.А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект: монографія. Кіровоград: Видавничий центр КДПУ, 2001. 348 с.
 53. Левченко Г. И. Современные дидактические концепции образования. К.: МАУП, 1995. С. 130.
 54. Лекції з педагогіки вищої школи: навч. посібник. Х.: «ОВС», 2006. 469 с.
 55. Луговий В.І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / За ред. акад. О.Г.Морова. К.: МАУП, 1994. 196 с.
 56. Любар О.О., Стельмахович М.Г., Федоренко Д.Т. Історія української школи і педагогіки: навч.посібник / за ред. О.О.Любара. К.: Т-во «Знання»; КОО, 2003. 450 с.
 57. Малафійк І.В. Дидактика: навч. посіб. К.: Кондор, 2009. 406 с.
 58. Малихін О. Аспектний аналіз категорій «пізнавальна самостійність» і «пізнавальна активність» у контексті організації самостійної навчальної діяльності студентів. Рідна школа. 2011. №3. С.25-29.
 59. Маригодов В.К. Педагогика и психология: аспекты активизации творчества и готовности к профессиональной деятельности: учеб. пособие. К.: Професіонал, 2005. 192 с.
 60. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посібник. 3-тє вид., перероб. та доп. 2001. 608 с.
 61. Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні: рекомендації з освітньої політики / за ред. О.І. Локшиної. К.: «К. І. С.», 2004. 160 с.
 62. Мороз І.В. Педагогічні умови запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу : монографія. К. : Т-во «Освіта України», КОО, 2005. 196 с.
 63. Мусотов С. О., Злишков В. Л., Хомутіннікова Н. Н. Сучасний вчитель як суб'єкт педагогічної комунікації: книга для вчителя. К.: Наукова думка, 2003. 96 с.
 64. Навчальний процес у вищій педагогічній школі: навч. посіб. К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2001. 337с.

65. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі: навч. посіб. К., 2007. 222 с.
66. Нагаєв В.М. Оцінювання навчальної діяльності студентів за модульно-рейтингової технології навчання. Педагогіка і психологія. 2000. №3. С. 84-91.
67. Найдьонов І. М., Ігнатюк А. І. Дидактичний матеріал до практичних занять з педагогіки. Вінниця, 1995.
68. Національна доктрина розвитку освіти України XXI століття. Освіта України. 2001. № 29. С.4-6.
69. Національна доктрина розвитку освіти. Офіційний вісник України. 2002. №16. С.12-24.
70. Образовательные технологии: из опыта развития глобального мышления учащихся / Ю. Н. Кулюткин и др. СПб.: КАРО, 2001. 152с.
71. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи: навч. посібник. К., 2009. 472 с.
72. Освітні технології: навч.-метод. Посібник. К.: А.С.К., 2001. 256 с.
73. Паламарчук В.Ф. Першооснови педагогічної інноватики. К.: Освіта України, 2006. Т. 1. 420 с.
74. Пальчевський, С. С. Педагогіка [Текст]: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. 2-ге вид. К.: Каравела, 2008. 496 с.
75. Панасенко Е. Самостійна робота студентів у вищому педагогічному навчальному закладі. Рідна школа. 2007. №7- 8. С.22-24.
76. Пашенко Т.М. Методика самостійної роботи студентів як наукова проблема. Проблеми освіти: Наук.зб./Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. К., 2010. Вип. 64. С.103-109.
77. Педагогіка вищої школи: навч.посіб./ З.Н. Курлянд та ін. 3-ге вид., перероб. і доп. К.: Знання, 2007. 495с.
78. Педагогіка: навч. посіб. / за ред. А. М. Алексюка. К.: Вища шк., 1985. 296 с.
79. Педагогічна майстерність: Підручник / за ред. І.А.Зязюна. К.: Вища шк., 1997. 349с.
80. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія / за ред. С.О.Сисоєвої. К.: ВПЮЛ, 2001. 502 с.
81. Підласий І.П. Як підготувати ефективний урок. К.: Рад. Шк., 1989.

82. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное обучение: Социально-философское исследования. Запорожье: Просвита, 2000. 250 с.
83. Подмазін С.І. Особистісно-орієнтований освітній процес: Принципи. Технології. Педагогіка і психологія. 1997. №2. С.37-43.
84. Професійна підготовка педагогічних працівників: Наук. – метод. збірник / за ред. О.А.Дубасенюк та ін. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-тет, 2000. 270 с.
85. Рудницька О.П. Основи педагогічних досліджень. К.: Експрес – об'ява, 1998. 143 с.
86. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. К.: Генеза, 2002. 368 с.
87. Сидоренко В.К. Основи наукових досліджень: Навч. посібник для вищих пед.закладів освіти. К., 2000. 260 с.
88. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти / [Максименко С.Д. та ін.]. К.: Міленіум, 2004. 264 с.
89. Сисоева С.О. Педагогічна творчість: монографія. К.: Книжкове видавн. «Каравела», 1998. 150 с.
90. Сікорський П. І. Теорія і методика диференційованого навчання: монографія. Львів: Сполом, 2000. 421 с.
91. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі [Текст] : для студентів-магістрів. Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. К.: НПУ, 2000. 210 с.
92. Сухомлинська О.В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні. Шлях освіти. 1999. №1. с.41- 45.
93. Тимченко О.І. Самостійна робота як дидактична проблема виховання. Педагогіка і психологія. 2001. № 3-4. С. 64-68.
94. Філіпчук Г. Г. Культурологічна основа сучасної освіти. Педагогічна і психологічна науки в Україні (до 15-річчя АПН України) /ред. колегія Сухомлинська О. В., Бєх І. Д., Луговий В. І. К.: Педагогічна думка, 2007. С. 37 – 45.
95. Фіцула М. М. Педагогіка. К., 2000. С. 125 – 126.
96. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. 2-ге вид., доп. К.: Академвидав, 2010. 456 с.
97. Чепіль М. М., Дудник Н. З. Педагогічні технології: навч. посіб. К.: Академвидав, 2012. 224 с.
98. Черчата Л. Самостійна діяльність як стратегія розвитку майбутнього фахівця у контексті світових традицій і

вітчизняного досвіду. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2002. №5. С.26-34.

99. Шейко В.М. Організація та методика науково-дослідницької роботи. К., 2002.
100. Шляхтун П. П. Методика викладання соціально-гуманітарних дисциплін: навч. посіб. К.: ВЦ «Академія», 2011. 224 с.

Для нотаток

Навчальний посібник

Думати почуттями, відчувати думками і робити висновки щирою мовою свого серця, розвинутого освітою і культурою, ось «таємниця» гідного розв'язання культурологічних задач самого життя...

Сохацька Оксана

Методика навчання культурологічних дисциплін у ЗВО

Друкується в авторській редакції

Формат 60x84 ¹/₁₆. Обсяг 3,02 ум. друк. арк., 3,01 обл.-вид. арк.
Наклад 100 пр. Зам. 253. Видавець і виготовлювач – Вежа-Друк
(м. Луцьк, вул. Бойка, 1, тел. (0332) 29-90-65). Свідоцтво Держ. комітету
телебачення та радіомовлення України ДК № 4607 від 30.08.2013 р.