

МІНІСТЕРСТВО ІНФРАСТРУКТУРИ ТА ЗВ'ЯЗКУ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНА СЛУЖБА ЗВ'ЯЗКУ

ОДЕСЬКА НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ЗВ'ЯЗКУ ІМ. О.С. ПОПОВА

Кафедра філософії та українознавства

Шиліна Н.Є.

ПЕДАГОГІКА

Модуль І. Людина в системі навчально-виховного
та освітнього процесу: теорія та практика

Навчальний посібник
для студентів усіх спеціальностей

Одеса – 2011

УДК 371.3:378 (075)
ББК 74.00

Рецензенти: **Монке О.С.**, к. пед. н., доц. кафедри теорії та методики дошкільної освіти ПДПУ ім. К.Д. Ушинського;

Руденко Ю.А., к. пед. н., доц. кафедри теорії та методики дошкільної освіти ПДПУ ім. К.Д. Ушинського.

Шиліна Н.Є. Педагогіка: [навч. посіб. для студентів усіх спеціальностей] / Шиліна Н.Є. – Одеса: ОНАЗ ім. О.С. Попова, 2011. – 188 с.

У посібнику викладено матеріал для вивчення курсу, який поділений на заліковий та змістові модулі; окреслено тематику лекційних та семінарських занять із чітким визначенням кредитів; викладено текст повного курсу лекцій із визначенням завдань для самостійного опрацювання; запропоновано літературу для більш поглибленого вивчення курсу; подано критерії та тести перевірки знань та вмінь студентів згідно з вимогами щодо необхідної компетенції, яку повинен набути студент наприкінці оволодіння курсу.

Посібник підготовлений для студентів усіх спеціальностей академії зв'язку і рекомендований викладачам вищих навчальних закладів.

СХВАЛЕНО

та рекомендовано до друку
на засіданні кафедри
філософії та українознавства
Протокол № 2 від 27.10.10

ЗАТВЕРДЖЕНО

методичною радою
академії зв'язку.
Протокол №8 від 11.02.11

ЗМІСТ

I. Передмова. Загальна характеристика навчального курсу	6
«Педагогіка»	6
Зміст дисципліни «Педагогіка»	6
Структура залікового модуля	7
Зміст змістових модулів	8
Тематика практичних занять до модуля I	8
Перелік знань та вмінь, які повинен набути студент в процесі вивчення матеріалу модуля №1	9
Методи навчання	9
Методи оцінювання	9
Література до курсу	11
Щорічні додатки до навчальної програми:	
1. Контрольні питання	11
2. Тести для перевірки знань та вмінь для ректорської і галузевих перевірок	12
3. Теми та проблеми для самостійного вивчення	17
4. Індивідуальні навчально-дослідні завдання (теми рефератів)	17
5. Рекомендації щодо організації самостійної роботи студентів	19
6. Рекомендації щодо науково-дослідної діяльності студентів	19
II. Тематичний зміст курсу «Педагогіка»	23
Тема 1. Педагогіка: її предмет та методи. Історичні етапи	23
1. Витоки походження педагогіки та етапи її розвитку	23
2. Педагогіка як наука. Основні категорії педагогіки	25
3. Галузі педагогіки	27
4. Зв'язок педагогіки з іншими науками	28
5. Методи педагогіки	28
6. Основні зарубіжні педагогічні концепції	29
Тема 2. Виховання людини як одна з основних категорій педагогіки	34
1. Людина як предмет виховання	34
2. Засоби виховного впливу на людину	38
3. Типи виховання	41
4. Моделі та стилі виховання	44
5. Полікультурне виховання, виховні системи: зарубіжний та вітчизняний досвід	50
Тема 3. Освіта у світовому просторі: історія та сучасність. Історія освіти в Україні та Одесі	55
1. Розвиток освітніх інститутів у світовій практиці: історичний аспект	55
2. Інноваційні освітні системи XX століття	63
3. Сучасний світовий освітній простір	67
4. Історія становлення освіти в Україні	69
5. Історія розвитку освіти в Одесі	76
6. Історія Академії зв'язку ім. О.С. Попова	78

Тема 4. Освіта і культура. Зміст освіти як фундамент культури особистості.....	83
1. Освіта як система і процес.....	83
2. Вікова динаміка розвитку людини в процесі освіти.....	89
3. Типи освіти	94
Тема 5. Основи дидактики	97
1. Характеристика процесу навчання	97
2. Форми організації навчання в школі і ВНЗ.....	106
3. Дидактичні теорії та концепції.....	109
Тема 6. Сутність та структура педагогічної діяльності. професійно-педагогічна діяльність викладача	114
1. Сутність та структура педагогічної діяльності	114
2. Педагогічне спілкування.....	116
3. Стили педагогічного керівництва	118
4. Пізнання педагогом учнів.....	120
Тема 7. Навчання у вищій школі: зміст та специфіка.....	126
1. Мета та зміст навчання	126
2. Організаційні форми навчання у ВНЗ	127
3. Класифікація методів навчання і виховання	129
4. Активні методи навчання	130
5. Технічні засоби та комп'ютерні системи навчання.....	135
Тема 8. Особистість учня в педагогічному процесі	142
1. Освітні системи та розвиток особистості	142
2. Соціальна зрілість особистості.....	143
3. Мотивація навчання. Поведінки та вибору професії.....	146
4. Розвиток та соціалізація особистості в сім'ї	150
Тема 9. Аналіз професійної діяльності викладача ВНЗ і проблема педагогічної майстерності	155
1. Аналіз професійної діяльності викладача ВНЗ.....	155
2. Структура педагогічних здібностей.....	156
3. Наставови викладача та стилі педагогічного спілкування.....	161
4. Психологічна служба ВНЗ.....	164
Тема 10. Становлення творчих якостей випускника та особливості творчості викладача	168
1. Творчість та рутини в інженерній практиці.....	168
2. Навчання творчості. Специфіка і принципи розв'язання творчих завдань.....	171
3. Асоціативна гіпотеза творчості та її застосування	172
4. Теорія вирішення винахідницьких завдань (ТВВЗ).....	174
5. Психологічна специфіка групової творчої діяльності.....	176
6. Творчі аспекти діяльності викладача.....	176
Тема 11. Викладання у ВНЗ як друга професія спеціаліста, який не має педагогічної освіти	179
1. Специфіка становлення у ВНЗ професійних якостей сучасного інженера	179

2. Напрями спеціалізації спеціалістів технічного профілю	180
3. Залучення до викладання випускників рідного ВНЗ: причини і наслідки	180
4. Психологічні особливості діяльності викладача.....	182
5. Державні та міжнародні вимоги для досягнення кваліфікації «Викладач вищої школи»	183
6. Особливості засвоєння викладацьких навичок у ВНЗ викладачами-початківцями	184

I. ПЕРЕДМОВА. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ “ПЕДАГОГІКА”

Центральним предметом вивчення навчального курсу «Педагогіка» є, наперед, навчально-виховний процес, в результаті якого людина оволодіває необхідними знаннями, вміннями і навичками, тобто набуває життєвого та професійного досвіду. Предмет курсу «Педагогіка» носить загальноосвітній характер і вивчається студентами факультету Соціологія, магістрами та аспірантами ОНАЗ ім. О.С. Попова.

Матеріал побудовано згідно Болонської конвенції, а саме системи академічних кредитів, аналогічної до ECTS (Європейській кредитно-трансферній системі).

На вивчення дисципліни виділяється 3 кредити; заліковий модуль – 1: «Людина в системі навчально-виховного та освітнього процесу: теорія та практика»; змістових модулів – 4; загальна кількість годин – 108, з них: лекцій – 22 год., практичних занять – 22 год., самостійна робота – 64 год. Семестри – 1, вид контролю – залік.

Вивчення курсу «Педагогіка» дає можливість студентам детальніше ознайомитись з основними педагогічними теоріями, принципами та методами навчання, формами роботи, підвищити свою майстерність як майбутнього педагога, глибше дізнатись про інноваційні методики та технології навчання.

Мета курсу – дати студентам інформацію про головні положення сучасної педагогіки; формувати педагогічну позицію щодо процесу навчання учнів; допомогти їм оволодіти сучасними педагогічними технологіями; засвоїти форми і методи групової педагогічної діяльності; стимулювати впровадження дидактичних знань та способів діяльності на практиці.

ЗМІСТ ДИСЦИПЛІНИ “ПЕДАГОГІКА”

Модуль 1: «Людина в системі навчально-виховного та освітнього процесу: теорія та практика» (3 кредити, 108 годин).

Структура залікового модуля I

Людина в системі навчально-виховного та освітнього процесу: теорія та практика (3 кредити, 108 годин).

Змістовий модуль	Лекції (год.)	Практичні заняття	Самостійна робота
1. Сутність педагогіки як науки. Розвиток педагогічних ідей	6	6	16
2. Освіта як соціальне явище	4	4	18
3. Теорія цілісного педагогічного процесу	6	6	14
4. Сутність та сфери проявлення педагогічної майстерності	6	6	16
Разом	22	22	64

Зміст змістових модулів (лекційних годин)

1.1 Сутність педагогіки як науки. Розвиток педагогічних ідей (6 год.).

Педагогіка: її предмет та методи. Історичні етапи	2
Виховання людини як одна з основних категорій педагогіки	2
Освіта у світовому просторі: історія та сучасність. Історія освіти в Україні та Одесі	2
Разом	6

1.2. Освіта як соціальне явище (4 год.).

Освіта і культура. Зміст освіти як фундамент культури особистості	2
Основи дидактики	2
Разом	4

1.3. Теорія цілісного педагогічного процесу (6 год.).

Сутність та структура педагогічної діяльності. Професійно-педагогічна діяльність викладача	2
Навчання у вищій школі: зміст та специфіка	2
Особистість учня в педагогічному процесі	2
Разом	6

1.4. Сутність та сфери виявлення педагогічної майстерності (6 год.).

Аналіз професійної діяльності викладача ВНЗ і проблема педагогічної майстерності	2
Становлення творчих якостей випускника та особливості творчості викладача	2
Викладання у ВНЗ як друга професія спеціаліста, який не має педагогічної освіти	2
Разом	6

Разом з усіма змістовими модулями	22
-----------------------------------	----

Тематика практичних занять до модуля І

№№ з/п	Теми занять	Кількість год.
1	Розвиток педагогічних ідей	2
2	Сім'я як суб'єкт педагогічної взаємодії та соціокультурне середовище виховання і розвитку особистості	2
3	Виховання в структурі цілісного педагогічного процесу	2
4	Основні напрями і моделі освіти	2
5	Система освіти в Україні. Освіта як цілісний педагогічний процес	2
6	Педагогічна діяльність як процес	2
7	Професійно-педагогічні і особистісні якості викладача; особливості студентства	2
8	Особистість учня в педагогічному процесі: перспективи розвитку	2
9	Мета, зміст, методи та методи навчання у вищій школі	2
10	Викладання у ВНЗ як друга професія спеціаліста, який не має педагогічної освіти	2
11	Формування у ВНЗ професійних якостей сучасного інженера	2
	Разом	22

ПЕРЕЛІК ЗНАТЬ ТА ВМІНЬ, ЯКІ ПОВИНЕН НАБУТИ СТУДЕНТ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МАТЕРІАЛУ ДАНОГО МОДУЛЯ (Вихідні знання та вміння з модуля 1)

Студент повинен знати:

№ з/п	Зміст знань	Шифр
1	- знання про предмет педагогіки	ЗН.1
2	- методи педагогіки	ЗН.2
3	- історичні етапи розвитку науки	ЗН.3
4	- основні сучасні вітчизняні та зарубіжні педагогічні концепції	ЗН.4
5	- систему освіти в Україні	ЗН.5
6	- знання про професійно-педагогічну діяльність	ЗН.6
7	- теорії та моделі освіти	ЗН.7
8	- форми, методи і прийоми навчання у ВНЗ	ЗН.8
9	- особисті вміння і навички викладача	ЗН.9
10	- знати поняття колективу, основи міжособистісного спілкування та міжгрупової взаємодії	ЗН.10
11	- види конфліктів та стратегії їх подолання.	ЗН.11

Студент повинен вміти:

№з/п	Зміст вмінь	Шифр
1	- розкрити творчі здібності студентів	ВМ.1
2	- вміти застосовувати педагогічні методи для виявлення інформації про стан учня	ВМ.2
3	- оволодіти основними прийомами та технікою педагогічного спілкування, комунікативними вміннями і навичками	ВМ.3
4	- вміти виявити професійні та особистісні якості педагога-майстра	ВМ.4
5	- виявляти педагогічні конфлікти в групах та доречно застосовувати відповідні стратегії виходу з них	ВМ.5

Методи навчання

Модулі побудовані на читанні лекцій і проведенні семінарських занять, дискусій з розглядом конкретних проблемних ситуацій з практики педагогічної діяльності.

Лекції з використанням технічних засобів, карт, таблиць та інших засобів наочності; практичні заняття із застосуванням різноманітних педагогічних засобів і прийомів; підготовка і захист реферату; підготовка і виступ з доповіддю; конспектування тем, винесених на самостійне вивчення у робочому зошиті.

Методи оцінювання

Поточний контроль знань: усне опитування, модульні контрольні роботи, тестування, залік (або іспит). Оцінювання здійснюється за національною шкалою та шкалою ОНАЗ (100 бал.)

Література до курсу:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи: курс лекцій: модульне навчання / Алексюк А.М. – К., 1989. – 218 с.
2. Афонина Г.М. Педагогіка: курс лекцій и семинарских занятий / Афонина Г.М. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 512 с.
3. Богданова І.М. Модульний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителя: [Монографія]/ Богданова І.М. – Одеса: Маяк, 1998. – 284 с.
4. Бордовская Н.В. Педагогіка: учеб. для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан – СПб: Изд-во «Питер», 2000. – 304 с.
5. Вишневський О.І. Теоретичні основи педагогіки: лурс лекцій/ Вишневський О.І., Кобрій О.М., Чепіль М.М.; за ред. О.І. Вишневського – Дрогобич: Відродження, 2001. – 268 с.

6. Волкова Н.П. Педагогіка / Волкова Н.П. – К., 2001. – С. 234–240.
7. Волкова Н.П. Педагогіка: [посібник для студентів вищих навчальних закладів]/ Волкова Н.П. – К.: Академія, 2001. – 576 с.
8. Галузинський В.М. Педагогіка: теорія та історія: навч. пос./ В.М. Галузинський, М.Б. Євтух. – К.: Вища школа, 1995. – 237 с.
9. Дидактика современной школы; под ред. В.А. О니щука. – К., 1987. – 35 с.
10. Дидактика средней школы; под ред. М.Н.Скаткина. – М., 1981.– 318 с.
11. Крысько В.Г. Психология и педагогика в схемах и комментариях/ Крысько В.Г. – СПб: Питер, 2006. – 320 с.
12. Куписевич Ч. Основы общей дидактики/ Куписевич Ч. – М., 1986. – 367 с.
13. Лозова В.І. Педагогіка: розд. «Дидактика»/ Лозова В.І., Москаленко П.Г., Троцько Г.В. – К.: ІСДОУ, 1993. – 140 с.
14. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка/ Мойсеюк Н.Є. – К., 1999. – 348 с.
15. Оконь В. Введение в общую дидактику/ Оконь В. – М.: Высшая шк., 1990. – 382 с.
16. Педагогика /В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев Е. Н. Шиянов. – М., 1997. – 576 с.
17. Педагогика в вопросах и ответах: учеб. пособ. / [Л.В. Кондрашова, А.А. Пермьяков, Н.И. Зеленкова, А.Ю. Лаврешина]. – Кривой Рог, 2002. – 240 с.
18. Педагогика: [учеб. пособ. для студентов педагогических учебных заведений] / [В.А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко и др.] – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
19. Педагогика: учеб. пособ.; под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 1998. – 640 с.
20. Педагогика: [учеб. пособ. для студентов педагог. ин-тов]; под ред Ю.К. Бабанского. – [2-е изд.]. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.
21. Педагогіка: навч. посіб. – Одеса: ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2001. – 357 с.
22. Подласый И.П. Педагогика.: [учебник для студентов педагог. вузов]. В 2-х кн./ Подласый И.П. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 320 с.
23. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / Полонский В.М. – М.:Висш. шк., 2004. – 512 с.
24. Радугин А.А. Педагогика: учеб. пособ. для высших заведений/ Радугин А.А. – М., 2002. – 572 с.
25. Реан А.А. Психология и педагогіка/ Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.В. – СПб: Питер, 2003. – 432 с.
26. Сластенин В.А. Психология и педагогика: [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед./ В.А. Сластенин, В.П. Каширин. – М.: Академия. 2001. – 480 с.
27. Фіцула М.М. Педагогіка/ М.М. Фіцула – К., 2000. – 310 с.
28. Фіцула М.М. Педагогіка.: [навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів освіти]/ М.М. Фіцула – К.: Академія, 2001. – 528 с.
29. Харламов И.Ф. Педагогика: учеб. пособ./ Харламов И.Ф. – [3-е изд., перераб. и доп].– М.: Юристъ, 1997. – 512 с.
30. Щербань П.М. Прикладна педагогіка/ Щербань П.М. – К.: Вища шк., 2002. – 180 с.

Щорічні додатки до навчальної програми:

1. Контрольні питання

1. Об'єкт, предмет педагогіки.
2. Завдання педагогічної науки.
3. Методи педагогічних досліджень
4. Система педагогічних наук.
5. Зв'язок педагогічної науки з іншими предметами.
6. Основні категорії педагогіки.
7. Педагогіка XIX ст. (Й. Песталотці, І. Гербарт, А. Дистерверг).
8. Становлення педагогіки в Україні.
9. Вітчизняна педагогіка (ідеї П.П. Блонського, О.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського).
10. Сучасні вітчизняні дослідження в області педагогіки.
11. Сучасна зарубіжна педагогіка. Система освіти в Німеччині.
12. Проблема гуманізації й гуманітаризації утворення.
13. Дидактична система К.Д. Ушинського.
14. Загальне поняття про дидактику.
15. Зміст освіти.
16. Сучасні дидактичні принципи вищої й середньої школи.
17. Дидактика й педагогічна майстерність.
18. Основні дидактичні концепції.
19. Історія становлення й розвиток дидактики.
20. Характеристика книги Я.А. Коменського «Велика дидактика».
21. Структура педагогічної діяльності й педагогічної майстерності.
22. Мотиви спілкування.
23. Етапи педагогічного спілкування.
24. Педагогічне спілкування і його стилі.
25. Гуманістична педагогіка.
26. Поняття мети виховання.
27. Закономірності виховання.
28. Характеристика принципів виховання.
29. Класифікація методів і форм виховання.
30. Напрямок виховної роботи.
31. Екологічне виховання учнів.
32. Естетичне виховання в школі.
33. Виховання дитини в сім'ї.
34. Принципи морального батьківського виховання.
35. Закордонні концепції виховання. Технократична педагогіка.
36. Сутність навчання
37. Форми й принципи педагогічного проектування.
38. Види педагогічної творчості.
39. Види й структура сучасного уроку.
40. Етапи формування розумової дії й типи навчання.

41. Загальна характеристика законодавчих, нормативних документів, національних програм і концепцій в Україні.
42. Інформаційні технології.
43. Інформаційне навчання. Акмеологічний підхід.
44. Індивідуальна форма навчання («Далтон – план»).
45. Белл - Ланкастерська система навчання.
46. Мангеймська система навчання.
47. Основні теорії керівництва системою освіти.
48. Вправа, привчання й методи стимулювання.
49. План Трампа.
50. Методи педагогічного й психологічного впливу на особистість.
51. Міжособистісні відносини в колективі.
52. Вчитель як центральна фігура в школі і його роль у педагогічному процесі.
53. Класний керівник у школі, специфіка його роботи, основні функції й обов'язки.
54. Структура й етапи формування навчального колективу.
55. Навчання й виховання у ВНЗ як етап соціалізації.
56. Організація самовиховання учнів.
57. Позакласна й позашкільна виховна робота.
58. Форма роботи й профілактика психологічно запущених дітей.
59. Порушення поведінки дитини в сім'ї.
60. Форми залежної поведінки дитини в сім'ї.

2. ТЕСТИ ДЛЯ ПЕРЕВІРКИ ЗНАНЬ ТА ВМІНЬ ДЛЯ РЕКТОРСЬКОЇ І ГАЛУЗЕВИХ ПЕРЕВІРОК

ДИДАКТИКА – ТЕОРІЯ ОСВІТИ Й НАВЧАННЯ

Виберіть правильну відповідь

1.1. Що називається дидактикою?

- дидактика – це окрема наука про закономірності розвитку особистості;
- дидактика – це наука про закономірності формування особистості дитини;
- дидактикою називається розділ педагогіки про освіту й виховання підростаючого покоління;
- дидактика – галузь педагогіки, що розробляє теорію навчання й освіти;
- дидактика вивчає процес навчання, яке виховує.

1.2. Загальна дидактика своїми дослідженнями охоплює:

- усі предмети й рівні навчання;
- усі предмети й тільки один певний рівень навчання, наприклад, молодші класи початкової школи;
- один предмет, зміст якого розкривається на всіх рівнях навчання.

1.3. З перерахованих альтернатив виберіть ті, які означають основні категорії дидактики:

1) виховання; 2) освіта; 3) розвиток; 4) вміння; 5) навички; 6) класно-урочна система; 7) структура; 8) компонент; 9) навчання; 10) вчення; 11) ефективність; 12) знання; 13) організація; 14) процес; 15) викладання; 16) формування; 17) виховання у вузькому значенні.

1.4. Перевага «...свободи над дисципліною, текущих запитів над віддаленими цілями виховання, індивідуального досвіду на суспільному, психологічній організації навчання над логікою, ініціативи учня над ініціативою вчителя» характерна для:

- сучасної дидактики;
- дидактики Дьюї;
- дидактики Гербарта.

1.5. Хто вперше теоретично обґрунтував класно-урочну систему навчання?

К.Д. Ушинський;
Я.А. Коменський;
Й.Г. Песталоцці;
Г. Сковорода;
Ж.-Ж. Руссо.

СТРУКТУРА ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ

Виберіть правильну відповідь:

2.1. Назвіть протиріччя навчального процесу у змістовній сфері:

- Між попереднім рівнем знань учнів і новими знаннями, і між знаннями й вміннями їх використовувати.
- Між потрібним і досягнутим рівнем відношення до навчання.
- Між більш складним пізнавальним завданням і наявністю попередніх, але недостатніх для його розв'язання способів.
- Між домаганням особистості й можливостями їх задоволення.
- Між викладанням і вченням, яке потребує самостійності й активності учнів.

2.2. Яка з перерахованих ознак характеризує випадковий акт навчання?

- Планованість.
- Систематичність.
- Організованість.
- Спрямованість на результат.
- Спонтанність.

2.3. Яке з протиріччя навчального процесу є внутрішнім?

- Між теоретичними знаннями й вмінням застосувати їх на практиці.

- Між фронтальним способом викладу навчального матеріалу й індивідуальною формою його засвоєння.
- Між домаганням особистості й можливостями їх задоволення.
- Між побутовою уявою учнів і науковими знаннями.
- Між прагненням до стабільності знань і постійним оновленням їх.

2.4. У наведеному нижче переліку оберіть те, що характеризує результат процесу навчання.

- Ідейна зрілість.
- Самокритичність.
- Професійна орієнтація.
- Самооцінка.
- Світорозуміння.

2.5. Результатом сприймання є формування:

- вмінь;
- уявлень;
- навичок;
- понять;
- розуміння.

ЗАКОНИ, ЗАКОНОМІРНОСТІ ТА ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ

Виберіть правильну відповідь

3.1. Два взаємопов'язаних принципи навчання й виховання – природовідповідності й культоровідповідності – сформулював і розкрив:

- Я.А. Коменський;
- Й.Г. Песталоцці;
- А. Дістервег;
- І.Ф. Гербарт;
- Ф. Фребель.

3.2. На досягнення єдності частини і цілого, елемента і структури при оволодінні змістом навчального матеріалу націлює принцип:

- систематичності;
- наочності;
- міцності;
- науковості;
- доступності.

3.3. Організацію педагогічного процесу на підґрунті новітніх досягнень психології, педагогіки, методики викладання передбачає принцип:

- систематичності;
- свідомості й активності;
- послідовності;

- науковості;
- наочності.

3.4. Взаємозв'язок між сприйняттям і осмисленням, з одного боку, і запам'ятовуванням, з іншого, регулює принцип:

- науковості;
- наочності;
- міцності;
- наочності;
- свідомості й активності.

МЕТОДИ НАВЧАННЯ

Виберіть правильну відповідь:

4.1. Існують різні підходи до класифікації методів навчання:

1. За характером пізнавальної діяльності.
2. За джерелами знань.
3. За особливостями діяльності вчителя й учнів.
4. За дидактичною метою.
5. За логікою передачі і сприйняття інформації.

На основі якого з підходів виділяють словесні, наочні і практичні методи навчання?

4.2. В яких з перерахованих методів навчання містяться елементи проблемного навчання?

1. Репродуктивні вправи.
2. Евристична бесіда.
3. Ілюстрація.
4. Інструктаж.
5. Катехізисна бесіда.

4.3. Визначіть, до якої групи методів належать індуктивні, дедуктивні і традиційні методи навчання?

1. Методи за логікою передачі і сприйняття інформації.
2. Методи за ступенем керівництва навчальною роботою.
3. Методи за ступенем самостійності мислення учнів при оволодінні знаннями.
4. За дидактичною метою.
5. За джерелами передачі і сприйняття інформації.

4.4. Для розвитку мислення найбільш ефективний такий метод навчання як:

- лекція;
- дискусія;
- ілюстрація;

- лабораторна робота;
- розповідь.

4.5.Формуванню теоретичних знань найбільш сприяє такий метод навчання як:

- лекція;
- демонстрація;
- практична робота;
- інструктаж;
- фронтальний контроль.

ВИДИ НАВЧАННЯ

Виберіть правильну відповідь:

5.1. Для проблемного навчання властиве те, що:

1. Учні засвоюють знання у готовому вигляді, без розкриття шляхів доказу їх вірності.
2. Навчальний матеріал вивчається поелементно в логічній послідовності.
3. Навчання спрямовано на самостійний пошук учнями нових понять і способів дій.
4. Воно дозволяє в стислі строки у концентрованому вигляді озброїти учнів знаннями основ наук.
5. Правильної відповіді немає.

5.2. Закон асоціацій, відповідно до якого повторення і запам'ятовування матеріалу вважаються важливими умовами засвоєння, складає сутність:

- традиційного навчання;
- проблемного навчання;
- програмованого навчання;
- розвиваючого навчання;
- модульного навчання.

5.3.Найменш ефективно для формування практичних умінь і навичок:

- пояснювально-ілюстративне навчання;
- проблемне навчання;
- програмоване навчання;
- догматичне навчання;
- модульне навчання.

5.4. До ідей розвиваючого навчання найбільш близька теорія:

- дидактичного прагматизму;
- дидактичного формалізму;
- матеріальної освіти;
- структуралізму;
- проблемно-комплексна.

5.5. Програмоване навчання ґрунтується на:

- кібернетичному підході;
- діяльнісному підході;
- особистісному підході;
- системному підході;
- діалектичному підході.

3. ТЕМИ ТА ПРОБЛЕМИ ДЛЯ САМОСТІЙНОГО ВИВЧЕННЯ

1. Засоби виховного впливу на людину
2. Полікультурне виховання. Виховні системи: зарубіжний і вітчизняний досвід.
3. Освіта як спосіб входження людини в мир науки й культури.
4. Сучасний світовий освітній простір.
5. Особистість педагога. Місце педагога в сучасному суспільстві. Психологічні вимоги до особистості педагога.
6. Загальні й спеціальні здібності педагога. Індивідуальний стиль діяльності.
7. Стили педагогічного керівництва. Переваги й недоліки кожного з них.
8. Конфліктні педагогічні ситуації. Їхньої причини. Види конфліктів.
9. Форми навчання у вищій школі. Методика їхнього проведення.
10. Діяльність викладача-лектора. Вимоги до проведення лекцій.
11. Діяльність викладача, що проводить практичні заняття.
12. Керівництво самостійною роботою студентів.
13. Контроль і корекція навчальної діяльності студентів

4. ІНДИВІДУАЛЬНІ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНІ ЗАВДАННЯ

1. Педагогіка як наука.
2. Система педагогічних наук.
3. Взаємодія педагогіки з іншими науками.
4. Методи дослідження й завдання педагогіки.
5. Розвиток педагогічних ідей.
6. Зародження педагогічної думки в Древній Греції.
7. Педагогічні ідеї Середньовіччя.
8. Розвиток педагогічних ідей в епоху Відродження й Реформації.
9. Педагогічна думка в Нові й Новітні часи.
10. Зародження й розвиток педагогічної думки в Україні й Росії X - XVII ст.
11. Становлення наукової педагогіки XIX століття.
12. Особливості й основні представники радянської педагогіки.
13. Сучасний стан педагогічної науки в Україні.
14. Теорія цілісного педагогічного процесу.
15. Педагогічний процес як цілісне системне явище.

16. Професійно-педагогічні й особистісні якості викладача; особливості студентства».
17. Професійно-педагогічні й особистісні якості викладача вищої школи.
18. Особистість студента і її структура.
19. Психолого-педагогічні особливості студентського віку.
20. Педагогічне спілкування як різновид професійного спілкування.
21. Конфлікти в педагогічному процесі, шляхи їхнього вирішення.
22. Студентська група, педагогічні основи її формування.
23. Поняття колективу. Особливості студентського колективу.
24. Освіта як цілісний педагогічний процес.
25. Становлення й розвиток системи освіти в Україні.
26. Освітня система сучасної України.
27. Поняття дидактики. Освіта як педагогічний процес.
28. Поняття змісту освіти та принципи його формування.
29. Державний загальноосвітній стандарт.
30. Державний освітній стандарт вищої професійної освіти.
31. Педагогічна майстерність у спілкуванні.
32. Поняття педагогічного мистецтва й педагогічної майстерності.
33. Майстерність педагогічного спілкування.
34. Педагогічна техніка.
35. Професійні і особистісні якості педагога-майстра.
36. Стель і культура педагогічного спілкування.
37. Нові освітні технології.
38. Поняття освітньої технології. Основна спрямованість нових педагогічних технологій.
39. Розвиваюче навчання і його характерні ознаки.
40. Роль навчання в розвитку особистості.
41. Типологія програмованого навчання.
42. Модульно-рейтингова технологія навчання.
43. Дистантне навчання - якісна зміна в системі освітніх технологій.
44. Нові технології навчання математики.
45. Керівництво освітніми системами.
46. Безперервна освіта й державна акредитація як найважливіші механізми підтримки цілісності освітніх систем.
47. Децентралізація й демократизація - провідні тенденції в керуванні сучасними освітніми системами.
48. Принцип державно-суспільного керівництва освітою.
49. Керівництво освітніми установами.
50. Сім'я як суб'єкт педагогічної взаємодії й соціокультурне середовище виховання й розвитку особистості.
51. Сім'я як соціокультурний інститут суспільства: соціальні функції й завдання сім'ї.
52. Поняття й особливості сімейного виховання.
53. Емоційно-психологічні основи сімейного виховання.
54. Зміст сімейного виховання.

55. Особливості виховання дітей у різних за структурою сім'ях.
56. Сімейний конфлікт: причини й шляхи вирішення.

5. РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

Для досягнення поставлених завдань щодо оволодіння курсом «Педагогіка» цикл аудиторних занять має доповнюватися роботою студентів як в аудиторіях (практичні та семінарські заняття), так і в позааудиторний час (вдома чи в бібліотеці).

Студенти мають опрацювати самостійно:

- а) доповнити лекційний матеріал детальним опрацюванням запропонованих тем, поглибленим вивченням окремих питань;
- б) підготувати реферати, короткі повідомлення, доповіді за заданою тематикою на семінарські заняття, а також на науково-практичні студентські конференції;
- в) підготуватися до модульних контрольних робіт;
- г) підготуватись до заліку.

Результати ефективності самостійної роботи визначаються якістю підготовки рефератів та інших видів оформлення науково-дослідної роботи, та під час контролю знань за тестами або за контрольними питаннями.

6. РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Науково-дослідна діяльність студентів (НДДС) вищих навчальних закладів України є одним із основних факторів підготовки висококваліфікованих кадрів відповідного профілю, одним із найважливіших засобів підвищення якості підготовки і виховання спеціалістів з вищою освітою, здатних творчо застосовувати в практичній діяльності найновіші досягнення науково-технічного прогресу.

Поняття «науково-дослідна діяльність студентів» включає в себе два взаємопов'язаних елементи:

- 1) навчання студентів елементам дослідної діяльності, організації та методики наукової творчості;
- 2) наукові дослідження, що здійснюють студенти під керівництвом професорів і викладачів за загальнокафедральною, загальнофакультетською науковою проблемою або науковою проблемою усього ВНЗ.

Для НДДС вищих навчальних закладів характерним є єдність цілей і напрямів навчальної, наукової і виховної роботи, тісна взаємодія всіх форм і методів наукової роботи студентів, що реалізуються в навчальному процесі та позанавчальний час. Це забезпечує їхню участь у науковій діяльності протягом усього періоду навчання, тісно пов'язану як із науково-дослідною діяльністю, що проводиться підрозділами ВНЗ, так і з громадською діяльністю.

Зміст і структура НДДС забезпечує послідовність її засобів і форм відповідно до логіки і послідовності навчального процесу, що зумовлює спадкоємність її методів і форм від курсу до курсу, від кафедри до кафедри, від однієї дисципліни до іншої, від одних видів занять до інших, поступове зростання обсягу і складності набутих студентами знань, вмінь, навичок у процесі виконання ними наукової роботи. Реалізована в комплексі науково-дослідна діяльність студентів забезпечує вирішення таких основних завдань:

- формування наукового світогляду, оволодіння методологією і методами наукового дослідження;
- надання допомоги студентам у прискореному оволодінні спеціальністю, досягненні високого професіоналізму;
- розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей студентів у вирішенні практичних завдань;
- прищеплення студентам навичок самостійної науково-дослідної діяльності;
- розвиток ініціативи, здатності застосовувати теоретичні знання у своїй практичній роботі, залучення найбільш здібних студентів до розв'язання наукових проблем, що мають суттєве значення для науки і практики.

Науково-дослідна діяльність студентів – це системне утворення, яке має свою структуру, зміст і форми. Найпоширенішими формами науково-дослідної діяльності студентів є підготовка рефератів та доповідей.

Вимоги до підготовки реферату, доповіді.

Реферат (лат. *referre* – доповідати, повідомляти) – короткий виклад змісту одного або декількох документів з певної теми.

Обсяг реферату визначається специфікою теми і змістом документів, кількістю відомостей, їх науковою цінністю або практичним значенням. Його обсяг коливається від 20 до 24 сторінок (тобто 1 друкований аркуш).

Є багато видів рефератів. Студенти найчастіше мають справу з інформативними і розширеними, або зведеними, рефератами.

Інформативний реферат найповніше розкриває зміст документа, містить основні фактичні та теоретичні відомості. В такому рефераті мають бути зазначені: предмет дослідження і мета роботи; наведені основні результати; викладені дані про метод і умови дослідження; відображені пропозиції автора щодо застосування результатів; наведені основні характеристики нових технологічних процесів, технічних виробів, нова інформація про відомі явища, предмети та ін. Інформаційний реферат розміщують у первинних документах (книги, журнали, збірники наукових праць, звіти про науково-дослідну роботу та ін.) та у вторинних документах (реферативні журнали і збірники, інформаційні карти та ін.).

Розширений, або зведений (багатоджерельний, оглядовий), реферат містить відомості про певну кількість опублікованих і неопублікованих документів з однієї теми, викладених у вигляді зв'язного тексту.

Зразок структури реферату:

ВСТУП

РОЗДІЛ I. Історія та теорія питання.

РОЗДІЛ II. Вирішення проблеми в сучасних умовах.

ВИСНОВКИ

ЛІТЕРАТУРА

Реферат починається з викладу сутності проблеми. Слід уникати зайвих фраз. У вступі обґрунтовуються актуальність теми, її особливості, значущість з огляду на соціальні потреби суспільства та розвиток конкретної галузі науки або практичної діяльності.

У розділі I наводяться основні теоретичні, експериментальні дослідження з теми, зазначається, хто з вчених минулого вивчав цю проблему, які ідеї висловлював. Визначаються сутність (основний зміст) проблеми, основні фактори (фактори, обставини), що зумовлюють розвиток явища або процесу, який вивчається. Наводиться перелік основних змістових аспектів проблеми, які розглядалися вченими. Визначаються недостатньо досліджені питання, з'ясовуються причини їхнього слабого розроблення.

У розділі II надається поглиблений аналіз сучасного стану процесу або явища, тлумачення основних поглядів і позицій щодо проблеми. Особлива увага приділяється виявленню нових ідей та гіпотез, експериментальним даним, новим методикам, оригінальним підходам до вивчення проблеми. У цьому розділі надається аналіз практики. Висловлюються власні думки щодо перспектив розвитку проблеми.

У висновках надаються узагальнені умовиводи, ідеї, думки, оцінки, пропозиції науковця.

До списку літератури включають публікації переважно останніх 5–10 років. Особливу цінність мають роботи останнього року.

У додатках наводяться формули, таблиці, схеми, якщо вони суттєво полегшують розуміння роботи.

Вибір теми реферату слід узгоджувати з кафедрою і науковим керівником. Тема має допомогти дипломнику та аспіранту у визначенні методології свого дослідження.

Обсяг розширеного реферату – 20-24 сторінки.

Виклад матеріалу в рефераті має бути коротким і стислим. Слід використовувати синтаксичні конструкції, властиві мові наукових і технічних документів, уникати складних граматичних зворотів.

У рефераті слід використовувати стандартизовану термінологію, уникати незвичних термінів і символів або пояснювати їх при першому згадуванні в тексті. Терміни, окремі слова і словосполучення можна замінювати аббревіатурами і прийнятими текстовими скороченнями, значення яких зрозуміле з контексту.

Доповідь (повідомлення) є найбільш поширеною формою усного оприлюднення наукових.

Доповідь – документ, в якому викладаються певні питання, даються висновки, пропозиції. Вона призначена для усного (публічного) прочитання та обговорення.

Розрізняють такі види доповідей:

- звітні (узагальнення стану справ, ходу роботи за певний час);
- поточні (інформація про хід роботи);
- на наукові теми.

Наукова доповідь – це публічно виголошене повідомлення, розгорнутий виклад певної наукової проблеми (теми, питання).

Структура тексту доповіді практично аналогічна плану статті.

Структура тексту доповіді:

I. Вступ. Зазначають підстави, причини, проблемну ситуацію, що зумовили необхідність написання доповіді.

II. Основна частина, де аналізується нинішній стан проблеми, наводяться аргументи, обґрунтовується основна ідея автора.

III. Підсумкова частина містить висновки, рекомендації, пропозиції.

II. ТЕМАТИЧНИЙ ЗМІСТ КУРСУ «ПЕДАГОГІКА»

ТЕМА 1. ПЕДАГОГІКА: ЇЇ ПРЕДМЕТ ТА МЕТОДИ. ІСТОРИЧНІ ЕТАПИ

План

1. Витоки походження педагогіки та етапи її розвитку.
2. Педагогіка як наука. Основні категорії педагогіки.
3. Галузі педагогіки.
4. Зв'язок педагогіки з іншими науками.
5. Методи педагогіки.
6. Основні зарубіжні педагогічні концепції.

1. Витоки походження педагогіки та етапи її розвитку

Що таке педагогіка? Давайте звернемося до терміна «педагогіка» й уточнимо значення, які сьогодні надають цьому слову.

Всі ми цілеспрямовано або неусвідомлено виховуємо або повчаємо когонебудь: своїх близьких, колег по роботі, в крайньому випадку, хоч би самих себе. У житті можна зустріти людей, які мають потребу і звичку постійно повчати. В цьому випадку про людину говорять, що «вона любить виховувати». Подібні люди можуть справедливо вважати, що вони і є справжнісінькі вчителі і вихователі.

Педагогіка – слово грецького походження, буквально воно переводиться як «дівоводіння» або мистецтво виховання.

Педагогіка – наука про цілеспрямований процес передачі людського досвіду і підготовки підростаючого покоління до життя і діяльності.

Витоки народної педагогіки, як першого етапу розвитку педагогіки взагалі, ми знаходимо в казках, билинах, піснях, частушках, дитячих примовках, прислів'ях, приказках, колискових піснях і піснях-хоровах, загадках, скоромовках, лічилках, історичних переказах, народних прикметах.

Педагогіка є наукою про суть, закономірності, принципи, методи і форми навчання і виховання людини.

Так, наприклад, відомо безліч українських прислів'їв і приказок, що мають педагогічне призначення: «Що посієш, те й пожнеш», «Не упріє лоб – не закипить котел», «За двох попрацюєш – за трьох поїси», «Як дбаєш, так і маєш: де не сіють, там не жнуть», «Чого в іншому не любиш, того і сам не роби», «З ким хліб водиш, на того і схожий», «Добре братерство сильніше багатства», «Корінь вчіння гіркий, та плід солодкий», «Наука не пиво, в рот не виллеш», «Повторіння – мати вчіння», «Від розумного навчишся, від дурного розучишся», «Вік живи – вік учись», «Без праці меду не вкусиш», «Земля ціниться хлібом, а людина – ділом».

Кожна наука має свою історію і достатньо певний аспект природних або суспільних явищ, вивченням яких вона займається і знання яких має велике значення для осмислення її теоретичних основ. Треба сказати, що вже у стародавньому світі багато громадських діячів і мислителів добре усвідомлювали і

вказували на величезну роль виховання, як в розвитку суспільства, так і в житті кожної людини.

Наприклад, за законами Соломона вважалося, що батько обов'язково повинен подбати про спеціальну виучку своїх синів в тій або іншій області праці. З античної Греції веде своє походження і термін «педагогіка», який закріпився як назва науки про виховання. Як же це відбулося? У Стародавній Греції педагогами називалися раби, яким аристократи доручали наглядати за своїми дітьми, супроводжувати їх в школу і зі школи, нести навчальне приладдя, а також здійснювати з ними прогулянки. Грецьке слово «пейдагогос» (пейда – дитина, гогос – вести) означає «дітоводіння».

Надалі педагогами почали називати спеціально підготовлених людей, які займалися навчанням і вихованням дітей і для яких педагогічна діяльність була професією. Звідси особлива наука про виховання почала називатися – педагогікою.

Треба сказати, що зі Стародавньої Греції ведуть своє походження і багато інших педагогічних понять і термінів, наприклад, школа, що означає «дозвілля», гімназія – суспільна школа фізичного виховання, а згодом просто середня школа тощо. Значне місце займали питання виховання також в працях давньоримських філософів й ораторів.

Проте найбільший інтерес представляють різні інститути виховання і навчання, що існували в той період на Русі.

Наприклад, «кормильство» – своєрідна форма домашнього виховання дітей феодальної знаті. У віці 5-7 років малолітній княжич віддавався годувальникові, якого князь підбирав з числа воевод, знатних бояр. При цьому годувальник виконував декілька функцій. Він був не тільки наставником-вихователем, але і розпоряджався справами в дорученій йому окремій волості від імені вихованця. До обов'язків годувальника як наставника входило розумове, етичне і військово-фізичне виховання, раннє залучення княжича до державних справ.

Інший інститут виховання і навчання в Стародавній Русі – «дядьки». Діти виховувалися у брата матери, тобто у рідного дядька. У свою чергу батько дитини приймав на виховання дітей рідної сестри. В результаті створювалися оригінальні сім'ї, в яких «дядьки» виховували племінників і племінниць. «Дядьки» були наставниками племінників, а ті – першими їх помічниками.

Інститут «кумовства» – трансформація «дядьків» з вихователя племінників в своїй сім'ї в духовного і етичного наставника дітей в сім'ї батьків. З прийняттям християнства «кум» і «кума» стали хрещеними батьком і матір'ю.

Пізніше з'явилися інститут «майстрів грамоти» – одинаків, і школи «майстрів грамоти». Майстри грамоти були головними особами народної освіти і підготовки духівництва, що зробили промисел з навчання грамоти. Як правило, вони засновували школи: у сім'ї, в будинках вчителів, при монастирях і церквах. Навчання дітей було важкою справою, що вимагала часу і великої витрати сил, щоб навчити небагато чому – читати і писати.

Питання освіти і виховання завжди привертало до себе увагу письменників, філософів і учених. Не випадково витoki теоретичної педагогічної думки відкривають в роботах великих стародавніх філософів – Платона і Аристотеля.

В рамках філософської парадигми вони сформулювали основи вікової періодизації і розкрили етапи освіти і виховання людини.

Педагогіка отримала статус науки завдяки працям і авторитету видатного чеського педагога Яна Амоса Коменського (1592–1670). Він виклав свої основні ідеї в праці «Велика дидактика», яка отримала світове визнання

Проте в Європі вживання слова «дидактика» (від грецьк. *didaktikos* – по-вчальний, *didasko* – той, що вивчає) спочатку було введене у Німеччині.

З 1613 р., завдяки Крістофу Хельвігу та Йохиму Юнгу, воно розумілося як мистецтво навчання.

Сьогодні дидактика (теорія і методика навчання) визначилася як самостійна галузь загальної педагогіки.

Інтенсивний розвиток педагогічної теорії і практики (в рамках різних освітньо-виховних установ) у XVIII столітті привів до появи спеціальних навчальних закладів з підготовки педагогів. Таким чином, педагогіка сформувалася як навчальна дисципліна. Перші навчальні заклади з професійної підготовки вчителів з'явилися у Німеччині.

Впродовж сторіч педагогіка розвивалася як практика навчання і виховання дітей. Тому спочатку як наукова галузь виділилися напрями дошкільної і шкільної педагогіки.

Професійна педагогіка з'явилася з виникненням педагогічної спеціальності.

У сучасних умовах педагогіку розглядають як науку і практику навчання і виховання людини на всіх вікових етапах її особистісного і професійного розвитку, оскільки:

- 1) сучасна система освіти і виховання стосується практично всіх людей;
- 2) у багатьох країнах створена система безперервної освіти людини;
- 3) вона включає всі ланки – від дошкільної установи до професійної підготовки і курсів підвищення кваліфікації.

Спектр відгалужень педагогіки розширився тільки в кінці XIX і на початку XX століть.

Сьогодні активно розвиваються наступні галузі – педагогіка вищої школи, педагогіка дорослих, історія педагогіки, порівняльна і соціальна педагогіка та ін.

Оскільки об'єктом навчання і виховання є людина, а педагогіка відноситься до наук про людину, вона займає певне місце в системах людинознавчих і гуманітарних наук.

2. Педагогіка як наука. Основні категорії педагогіки

Відомо, що будь-яка галузь знань формується як наука тільки за умови виділення специфічного предмета досліджень.

Предметом педагогіки як науки є педагогічний процес. Тобто процес навчання і виховання людини як особлива функція суспільства, що реалізовується в умовах тих або інших педагогічних систем. Тільки при виокремленні навчання і виховання в особливу суспільну функцію, за умови виникнення спеціальних виховних установ і навчальних закладів, в рамках яких педагогічний про-

цес став не тільки предметом спеціальної організації, але і предметом осмислення, аналізу, прогнозування і цілеспрямованого дослідження, можна говорити про зародження науково-педагогічного знання.

Педагогіка як наука є сукупністю знань, які лежать в основі опису, аналізу, організації, проектування і прогнозування шляхів удосконалення педагогічного процесу, а також пошуку ефективних педагогічних систем для розвитку і підготовки людини до життя в суспільстві.

Історичний розвиток науково-педагогічного знання проходить декілька етапів:

1. Зародження педагогічних ідей в руслі філософських вчень.
2. Формування педагогічних поглядів і теорій в рамках філософсько-педагогічних творів.
3. Перехід від гіпотетичних і утопічних теорій до концепцій, заснованих на педагогічній практиці та експерименті.

Основні категорії педагогіки

Будь-яка теоретична побудова вимагає чіткого розмежування між побутовими уявленнями і науковими знаннями. У побутовій мові втілюється повсякденна практика виховання і навчання. Наукові поняття передають педагогічний досвід і знання в узагальненій формі. До останніх відносяться: педагогічні категорії і поняття, закономірності, методи і принципи організації навчання і виховання.

Неодмінною умовою виділення і функціонування будь-якої науки є наявність в ній категоріального апарату. Які основні поняття (категорії) педагогічної науки? Місце педагогіки в системі наук про людину визначається тим, що вона досліджує закономірності розвитку, формування, виховання, освіти і навчання особи.

У період становлення педагогіки як науки були визначені чотири фундаментальні категорії (основні поняття педагогіки) – «розвиток», «виховання», «навчання», «освіта».

«Розвиток» людини – це процес становлення її особистості під впливом зовнішніх і внутрішніх, керованих і некерованих, соціальних і природних факторів. Розвиток є поступальна хода, перехід від нижчого до вищого, від простого до складного, від недосконалого до досконалішого. Розрізняють психічний, фізичний та загальний розвиток особистості. Під психічним розвитком розуміють розвиток інтелекту, волі, емоцій, а також потреб, здібностей і характеру особистості. Фізичний розвиток є розвиток організму, м'язів, рухливості суглобів тощо. Загальний розвиток – розвиток психічних, фізичних, етичних та інших якостей особистості.

«Виховання» як загальна категорія історично включала «навчання» і «освіту».

У сучасній науці під «вихованням» як суспільним явищем розуміють передачу історичного і культурного досвіду від покоління до покоління.

Як показує практика, виховання діалектично взаємозв'язане з навчанням. Воно сприяє розвитку і формуванню основних якостей особистості, що виявляються у вчинках. Ці якості характеризують не тільки світогляд людини, але і соціальні, етичні позиції; індивідуальні стремління.

Накопичення і передача досвіду культури і цивілізації у взаємозв'язку із зростанням наукового знання стали не тільки невід'ємною функцією суспільства, але і умовою його розвитку. Сьогодні освіта і виховання розглядаються як основні фактори формування суспільства і держави, науки і культури.

У світовій практиці відомі такі системи виховання, як «спартанська», «система рицарського виховання», «домострой», «виховання джентльмена», «система колективних творчих справ».

Друга категорія – «навчання» – розуміється як процес взаємодії вчителя і учня, в результаті якого забезпечується розвиток учня.

Таким чином, діалектичне відношення «навчання – виховання» спрямоване перш за все на розвиток діяльнісних і особистих характеристик людини на основі її інтересів, придбаних знань, вмінь та навичок.

Залежно від особливостей реалізації процесу взаємодії викладання і навчання в науці і практиці виділяють різні дидактичні системи: розвиваюче, проблемне, модульне, програмоване навчання.

Третя категорія педагогіки – «освіта» – розуміється як:

- 1) цінність людини, яка розвивається, і суспільства;
- 2) процес навчання і виховання людини;
- 3) як результат останнього;
- 4) як система.

Вся сукупність освітніх (або навчальних і виховних) установ будується в систему в рамках конкретного міста, регіону, країни.

Впродовж століть формувались різні виховні і освітні установи. До них належать: дошкільні заклади, школи-гімназії, школи-інтернати, ліцеї, коледжі, інститути, університети, академії, дома молоді, палаци творчості, центри розвитку, кімнати школяра.

3. Галузі педагогіки

Педагогіка як наука підрозділяється на низку самостійних педагогічних дисциплін:

1) загальна педагогіка, досліджує основні закономірності виховання людини; розкриває суть, цілі, завдання і закономірності виховання, її роль в житті суспільства і розвитку особи, процес освіти і навчання;

2) вікова педагогіка, вивчає особливості виховання людей на різних етапах вікового розвитку; вона підрозділяється на предмети окремих розділів (професійно-технічної, вищої освіти та ін.);

3) спеціальна педагогіка – дефектологія, що вивчає особливості розвитку, навчання і виховання аномальних дітей. Яка у свою чергу розділяється на низку галузей: питаннями виховання і навчання глухонімих і глухих дітей займається сурдопедагогіка, сліпих і дітей з поганим зором – тифлопедагогіка, розумово

відсталих – олігофренопедагогіка, дітей з розладами мови, але нормальним слухом – логопедія;

4) методика навчання дисципліни досліджує специфіку застосування загальних закономірностей навчання до викладання певного предмета (іноземної мови, математики, біології, фізики, хімії та ін.);

5) історія педагогіки, що вивчає розвиток педагогічних ідей і практики виховання в різні історичні епохи.

Педагогіка є наукою про суть, закономірності, принципи, методи і форми навчання та виховання людини.

Об'єднуючим початком виховання, навчання і освіти став педагогічний процес. Педагогічний процес організовується і досліджується наукою в рамках конкретної педагогічної системи. Сьогодні розширюється спектр традиційних педагогічних систем – дошкільного закладу, школи і ВНЗ. До нових систем відносяться – музей, сім'я, виробничий колектив, дитяча організація, спортивна або музична школа, центр дитячої творчості. Як педагогічна система може розглядатися конкретна діяльність педагога або педагогічного колективу. У наш час здобули популярність авторські педагогічні системи Ш. А. Амонашвілі, І. П. Іванова, В. А. Караковського, А. С. Макаренка, М. Монтессорі, В. О. Сухомлинського, В. Ф. Шаталова.

Як будь-яка наука, педагогіка має свій термінологічний апарат, що базується на основних категоріях і розвивається в рамках конкретних напрямів дослідження предмета.

4. Зв'язок педагогіки з іншими науками

Педагогіка розвивається, укріплюючи і удосконалюючи свої зв'язки з філософією, соціологією, етикою, естетикою, психологією, анатомією і фізіологією людини, гігієною, етнографією, математикою, кібернетикою тощо. У тісних взаємозв'язках педагогіка знаходиться із загальною, віковою і педагогічною психологією. Психологія розкриває закономірності психічного розвитку людей в різні вікові періоди, механізм змін психіки під впливом навчання і виховання. Розвинений зв'язок педагогіки з соціальною психологією, яка вивчає взаємини, відчуття, настрої, думки, оцінки, риси характеру і особливості людей, які знаходяться в різних соціальних умовах. Виключно цінними знаннями про природу фізичного розвитку людини педагогіку озброює загальна і вікова фізіологія, складова природно-наукової основи навчання і виховання.

Педагогіка взаємопов'язана з такими галузями філософії, як етика і естетика. Етика дає уявлення про шляхи етичного формування людини. Естетика розкриває принципи ціннісного відношення до світу.

Педагогіка і соціологія шукають шляхи переведення узагальнених результатів соціологічних досліджень в конкретні завдання виховання. Ці завдання спільно вирішують соціальні інститути – сім'я, освітні і культурні установи, громадські, політичні і державні організації.

Педагогіка пов'язана з економікою, вирішуючи проблеми економіки освіти і організації економічної освіти сучасної людини.

Взаємозв'язок педагогіки і психології є вже традиційним. Результати психологічних досліджень, що втілилися в закони психічного розвитку людини, дозволяють педагогам організовувати процеси навчання і виховання, спираючись на ці закони і забезпечуючи формування її як суб'єкта, особи і індивідуальності.

Для сучасної педагогіки характерним є взаємозв'язок з різними природними і гуманітарними науками. Проте вплив філософії, психології і антропології залишається домінуючим. Саме останні визначають основні шляхи розвитку педагогічної науки.

В даний час педагогіка є наукою про суть, закономірності, принципи, методи і форми навчання та виховання людини.

5. Методи педагогіки

Як будь-яка інша наука педагогіка характеризується не тільки своїм власним предметом, але і специфічним набором методів. При цьому необхідно розрізняти:

- методи навчання і виховання, за допомогою яких здійснюється управління педагогічним процесом, втілюються в життя педагогічні цілі, і
- власне дослідницькі методи, тобто прийоми отримання самого педагогічного знання, що дозволяє виробляти ці цілі і засоби їх досягнення.

До методів другого типу можна віднести наступні:

- спостереження;
- бесіда і інтерв'ю;
- вивчення документації і продуктів діяльності учнів;
- анкетування;
- опити;
- тестування:
 - ✓ тести досягнень;
 - ✓ особові тести;
 - ✓ інтелектуальні тести;
 - ✓ тести креативності та ін.;
- метод експертних оцінок;
- педагогічний експеримент:
 - ✓ констатуючий;
 - ✓ формуючий;
 - ✓ контрольний;
- кількісні методи статистичного аналізу;
- контент аналіз;
- організаційно-діяльнісні ігри.

6. Основні зарубіжні педагогічні концепції

Ми вже знаємо, що методологічна основа педагогіки – філософія. Філософські теорії лежать в основі численних педагогічних концепцій і виховних систем. Основні педагогічні концепції, які ґрунтуються на відповідних філософських напрямках, – прагматизм, неопозитивізм, екзистенціалізм, неотомізм, біхевіоризм, гуманізм.

Прагматизм (від грецьк. «*прагма*» – справа) – філософсько-педагогічний напрям, який виступає за зближення виховання з життям, досягнення цілей виховання в практичній діяльності. Засновники прагматичної філософії Ч. Пірс і У. Джемс претендували на створення нової філософії, що стоїть поза ідеалізмом і матеріалізмом. Основні положення цієї системи такі. Школа не повинна бути відірвана від життя, навчання – від виховання. У навчально-виховному процесі необхідно спиратися на власну активність учнів, вселяючи їй розвивати і стимулювати. Виховання і навчання здійснюються не в теоретично абстрактних формах, а в процесі виконання конкретних практичних справ, де діти не тільки пізнають світ, але і вчаться працювати разом, долати труднощі і розбіжності.

Головна суть неопрагматичної концепції виховання зводиться до самоствердження особистості. Її прихильники (А. Маслоу, А. Комбс, Е. Келлі, К. Роджерс, Т. Браммелд, С. Хук та ін.) посилюють індивідуалістичну спрямованість виховання. Іншими словами, неопрагматисти відстоюють повне свавілля у вчинках і оцінках особистості. Причому в такого роду поведінці особистості вони бачать джерело її активності і оптимізму, оскільки в своїх діях вона нічим не зв'язана, керується тільки своїми бажаннями, своєю волею. Не дивлячись на критику, а також очевидну ортодоксальність багатьох положень, неопрагматизм залишається провідним напрямом американської педагогіки, набуває все більш широкого поширення в інших країнах західного світу.

Неопозитивізм – філософсько-педагогічний напрям, що намагається осмислити комплекс явищ, викликаних науково-технічною революцією. Головні положення педагогіки неопозитивізму наступні. Виховання повинне бути очищене від світоглядних ідей, тому що соціальне життя в умовах науково-технічного прогресу потребує «раціонального мислення», а не ідеології. Прихильники нового гуманізму виступають за повну гуманізацію і системи виховання, вбачаючи в ній головний засіб встановлення в усіх сферах життя суспільства справедливості як вищого принципу взаємовідносин між людьми. Потрібно перегородити шлях конформізму, маніпулюванню поведінкою особистості і створити умови для її вільного самовираження, для здійснення людиною свідомого вибору в конкретній ситуації і тим самим попередити небезпеку формування уніфікованих форм поведінки. Основну увагу потрібно приділяти розвитку інтелекту, а завдання виховання – формування раціонально мислячої людини.

Педагогіка екзистенціалізму відрізняється різноманітністю напрямів. Об'єднує їх загальна недовіра до педагогічної теорії, до цілей і можливостей виховання. Виховання мало чим допомагає: людина є те, що вона сама з себе робить. Звідси курс на крайній індивідуалізм, на те, щоб зберегти унікальність

особистості від руйнування зовнішніми силами. Не потрібні програми, немає необхідності винаходити особливі методи і прийоми виховання, слід, мабуть, подумати і про відмову від шкіл. Життя, природа і інтуїція – великі сили, що допомагають вихованцям та їхнім наставникам безпомилково визначати шляхи самореалізації особистості. Тенденція до применшення значення виховання в процесі формування людини характерна для всіх напрямів педагогіки екзистенціаліста.

Педагогіка неомізму стоїть за виховання загальнолюдських чеснот: доброти, гуманізму, чесності, любові до ближнього, здатності до самопожертвування і т. п. Тільки ці якості, вважають неомісти, можуть ще врятувати нашу цивілізацію, яка йде до самознищення. Мета виховання виводиться з християнської моралі, релігійних положень про покір, терпіння, непротивлення Богові, який всіх випробовує, але по-різному: одних багатством, інших бідністю, і проти цього не можна боротися. Найближча мета – християнське удосконалення людини на землі. Дальня – турбота про її життя у потойбічному світі, порятунку душі.

Біхевіоризм (від англ. *behavior* – поведінка) – психолого-педагогічна концепція технократичного виховання, під яким розуміється виховання, що базується на новітніх досягненнях науки про людину, використання сучасних методів дослідження її інтересів, потреб, здібностей, факторів, які детермінують поведінку. Це класичний біхевіоризм, у витоків якого стояв видний американський філософ і психолог Дж. Уотсон.

Гуманізм (від латин. *humanus* – людський, людяний) – цілісна концепція людини як найвищої цінності в світі. Головним положенням цієї концепції є захист гідності особистості, визнання її прав на свободу, щастя, розвиток і прояв своїх здібностей, створення для цього відповідних сприятливих умов (життя, праці, навчання тощо). *Гуманістична педагогіка* – система наукових теорій, що затверджує виховання в ролі активного, свідомого, рівноправного учасника навчально-виховного процесу, який розвивається в міру своїх можливостей. Міра гуманізації виховного процесу визначається тим, наскільки цей процес створює передумови для самореалізації особистості, розкриття всіх закладених в ній природних задатків, її здібності до свободи, відповідальності і творчості. Гуманістична педагогіка зорієнтована на особистість. Її головні ознаки: зміщення пріоритетів на розвиток психічних, фізичних, інтелектуальних, етичних та інших сфер особистості замість оволодіння обсягом інформації і формування певного кола умінь і навичок; зосередження зусиль на формуванні вільного, самостійно думаючого і активного громадянина-гуманіста, здатного робити обґрунтований вибір у різноманітних навчальних і життєвих ситуаціях; забезпечення належних організаційних умов для успішного досягнення переорієнтації навчально-виховного процесу. Гуманізацію навчально-виховного процесу слід розуміти як відмову від авторитарної педагогіки з її педагогічним тиском на особистість, яка заперечує можливість встановлення нормальних людських взаємовідносин між педагогом і учнем, як перехід до особистісно-орієнтованої педагогіки, що надає абсолютне значення особистісній свободі і діяльності учнів.

Основні поняття до теми:

Педагогіка – наука, що вивчає закономірності передачі соціального досвіду старшим поколінням і активним його засвоєнням молодшим поколінням. Свою назву педагогіка взяла від грецької «пейдагос» (пейда – дитя, дитина; гогос – веду).

Об'єкт пізнання в педагогіці – людина, яка розвивається в результаті виховної діяльності та взаємовідносин.

Предмет – самі виховні дії і взаємовідносини, що забезпечують розвиток індивіда.

Розвиток людини – це процес становлення її особистості під впливом зовнішніх і внутрішніх, керованих і некерованих, соціальних і природних факторів. Розрізняють психічний, фізичний і загальний розвиток особистості.

Виховання – свідомий, цілеспрямований, систематично й планомірно організований вплив на індивіда, взаємодію з ним, що повинен привести до передбачуваних заздалегідь результатів, які відповідають соціальному замовленню, сформульованому у вигляді мети.

Освіта – це процес і результат оволодіння людиною системою наукових знань, пізнавальних умінь і навичок, формування на їхній основі світогляду, моральних і інших якостей особистості, розвитку її творчих сил і здібностей. Провідну роль у здійсненні освіти відіграє систематичне навчання.

Навчання – це спеціально організований, цілеспрямований процес взаємодії вчителя й учня, у ході якого здійснюється його освіта.

Систему педагогічних наук утворюють наступні науки: загальна педагогіка, історія педагогіки, порівняльна педагогіка, вікова педагогіка, спеціальна педагогіка (дефектологія), соціальна педагогіка, виправно-трудова педагогіка.

Педагогіка активно взаємодіє з іншими науками: філософією, психологією, фізіологією, соціологією, інформатикою й кібернетикою.

Методи дослідження й завдання педагогіки – це прийоми й засоби, за допомогою яких вчені одержують достовірну інформацію, яка використовується для побудови наукових теорій і перевірки їхньої істинності. До числа таких методів ставляться педагогічне спостереження, дослідницька бесіда, анкетування, інтерв'ювання, аналіз документів, експеримент.

Питання для самоперевірки:

1. Як виникла назва педагогіки?
2. Що є об'єктом і предметом педагогіки як науки?
3. Покажіть, яке значення має педагогіка для обраної вами професії?
4. Яке значення мають зв'язки педагогіки з іншими науками й у чому вони полягають?
5. Які основні категорії педагогічної науки?
6. Які методи дослідження використовуються педагогікою?
7. Розкрийте взаємозв'язок окремих педагогічних концепцій з педагогічними завданнями.

Література до теми:

1. Афонина Г.М. Педагогика: курс лекций и семинарских занятий / Афонина Г.М. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 512 с.
2. Бордовская Н.В. Педагогика: учеб. для вузов / Н.В. Бордовская , А.А. Реан – СПб: Изд-во «Питер», 2000. – 304 с.
3. Волкова Н.П. Педагогіка / Волкова Н.П. – К., 2001. – С. 234 –240.
4. Галузинський В.М. Педагогіка: теорія та історія: навч. пос./ В.М. Галузинський, М.Б. Євтух. – К.: Вища школа, 1995. – 237 с.
5. Подласый И.П. Педагогика.: [учебник для студентов педагог. вузов]. В 2-х кн./ Подласый И.П. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 320 с.
6. Фіцула М.М. Педагогіка/ М.М. Фіцула – К., 2000. – 310 с.
7. Харламов И.Ф. Педагогика: учеб. пособ./ Харламов И.Ф. – [3-е изд., перераб. и доп].– М.: Юристъ, 1997. – 512 с.

ТЕМА 2. ВИХОВАННЯ ЛЮДИНИ ЯК ОДНА З ОСНОВНИХ КАТЕГОРІЙ ПЕДАГОГІКИ

План:

1. Людина як предмет виховання.
2. Засоби виховного впливу на людину.
3. Типи виховання.
4. Моделі та стилі виховання.
5. Полікультурне виховання, виховні системи: зарубіжний та вітчизняний досвід.

1. Людина як предмет виховання

Проблеми виховання і навчання нерозривно зв'язані, оскільки дані процеси спрямовані на людину як ціле.

Теорія і методика виховання є розділами загальної педагогіки, в яких уточнюються суть, принципи і методи, цілі і зміст процесу виховання.

«Ніхто не стає хорошою людиною випадково», – сказав Платон.

Суть виховання трактується з різних точок зору. У будь-якому випадку предметом виховання є людина, на яку здійснюється вплив.

Суть виховання полягає в такій взаємодії, коли вихователь навмисно прагне вплинути на вихованця: «ким людина як людина може і повинна бути» (Д. Ушинський). Тобто виховання є одним із видів діяльності по перетворенню людини або групи людей. Це практична перетворювальна діяльність, спрямована на зміну психічного стану, світогляду і свідомості, знання і способу діяльності, особистості і ціннісної орієнтації вихованця.

Як показує практика, функція виховної дії може реалізовуватися різними способами, на різних рівнях, з безліччю цілей. Наприклад, сама людина може цілеспрямовано здійснювати на себе виховний вплив, управляючи своїм психологічним станом, поведінкою і активністю. У такому разі можна говорити про самовиховання. При цьому від позиції людини відносно себе (ким би вона хотіла бути в сьогоденні і стати в майбутньому) залежить вибір виховної мети і способів її досягнення.

Виховання є процесом. Структура виховного процесу є взаємозв'язком основних елементів: цілей і змісту, методів і засобів, а також досягнутих результатів.

Серед різноманіття виховних факторів виділяють дві основні групи: об'єктивну і суб'єктивну.

До групи об'єктивних факторів відносяться:

- генетична спадковість і стан здоров'я людини;
- соціальна і культурна приналежність сім'ї, яка впливає на її безпосереднє оточення;
- обставини біографії;
- культурна традиція, професійний і соціальний статус;

- особливості країни і історичної епохи.

Групу суб'єктивних факторів складають:

- психічні особливості, світогляд, ціннісні орієнтації, внутрішні потреби і інтереси як вихователя, так і вихованця;
- система відносин з соціумом;
- організовані виховні дії на людину з боку окремих людей, груп, об'єднань і всього співтовариства.

Напрямок виховання визначається єдністю цілей і змісту.

За цією ознакою виділяють розумове, етичне, трудове, естетичне і фізичне. Сьогодні формуються нові напрями виховної роботи – цивільне, економічне, екологічне, правове виховання.

Розумове виховання орієнтоване на розвиток інтелектуальних здібностей людини, інтересу до пізнання навколишнього світу і себе.

Воно включає:

- розвиток сили волі, пам'яті і мислення як основних умов пізнавального і освітнього процесів;
- формування культури навчальної і інтелектуальної праці;
- стимулювання інтересу до роботи з книгою і новими інформаційними технологіями;
- а також розвиток особистих якостей – самостійності, широти кругозору, здібності до творчості.

Завдання розумового виховання вирішуються засобами навчання і освіти, спеціальними психологічними тренінгами і вправами, бесідами про вчених, державних діячів різних країн, вікторинами і олімпіадами, залученням до процесу творчого пошуку, дослідження і експерименту.

Етика складає теоретичну основу *етичного виховання*.

Завдання і зміст етичного виховання молодого покоління визначаються за допомогою етичних вимог суспільства. У письмовій традиції людства основні постулати етичної поведінки людини були представлені в Біблії і Корані.

Як основні завдання етичного виховання виділяють:

- накопичення етичного досвіду і знань про правила суспільної поведінки (у сім'ї, на вулиці, в школі і інших суспільних місцях);
- розумне використання вільного часу і розвиток етичних якостей особистості, таких як уважного і дбайливого відношення до людей; чесності, терпимості, скромності і делікатності; організованості, дисциплінованості і відповідальності, почуття честі і обов'язку, повага людської гідності, працьовитості і культури праці, дбайливого відношення до національного надбання.

Основними критеріями етичної людини є її етичні переконання, моральні принципи, ціннісні орієнтації, а також вчинки по відношенню до близьких і незнайомих людей.

В процесі етичного виховання широко застосовуються такі методи, як переконання і особистий приклад, порада, побажання і схвальний відгук, позитивна оцінка дій і вчинків, суспільне визнання досягнень і достоїнств людини. Також доцільне проведення етичних бесід і диспутів на прикладах художніх

творів і практичних ситуацій. Одночасно спектр етичного виховання передбачає як суспільний осуд, так і можливість дисциплінарних покарань.

Головними завданнями *трудового виховання* є: розвиток і підготовка, добросовісного, відповідального і творчого відношення до різних видів трудової діяльності, накопичення професійного досвіду як умови виконання найважливішого обов'язку людини.

Для вирішення вищезначених завдань використовують різні прийоми і засоби:

- організацію сумісної праці вихователя і вихованця;
- пояснення значущості певного виду праці для користі сім'ї, колективу співробітників і всього підприємства, батьківщини;
- матеріальне і моральне заохочення продуктивної праці і прояву творчості;
- знайомство з трудовими традиціями сім'ї, колективу, країни;
- факультативні форми організації праці за інтересами (технічної творчості, моделювання, театральної діяльності, кулінарії);
- вправи з вироблення трудових навичок при виконанні конкретних операцій (навичок читання, рахунку, письма, користування комп'ютером; різних ремонтних робіт; виготовлення виробів з дерева і металу);
- творчі конкурси і змагання, виставки творчих робіт і оцінка їхньої якості;
- тимчасові і постійні домашні доручення, чергування в класі в школі, виконання обов'язків у трудових бригадах;
- систематична участь у суспільно-корисній праці, навчання технологіям і прийомам організації професійної діяльності;
- контроль за економією часу і електроенергії, ресурсами;
- облік і оцінка результатів праці (якості, термінів і точності виконання завдання, раціоналізації процесу і наявності творчого підходу);
- спеціальна професійна підготовка до трудової діяльності (інженера, вчителя, медика, оператора, бібліотекаря, сантехніка).

Метою *естетичного виховання* є розвиток естетичного відношення до дійсності.

Естетичне відношення включає здібність до емоційного сприйняття прекрасного. Воно може виявлятися не тільки по відношенню до природи або витвору мистецтва.

В процесі естетичного виховання використовують художні і літературні твори: музику, мистецтво, кіно, театр, народний фольклор. Цей процес включає участь у художній, музичній, літературній творчості, організацію лекцій, бесід, зустрічей і концертних вечорів з художниками і музикантами, відвідуванні музеїв і художніх виставок, вивчення архітектури міста.

Виховне значення має естетична організація праці, привабливе оформлення класних кімнат, аудиторій та освітніх установ, художній смак, що виявляється в стилістиці одягу учнів, студентів і викладачів. Це відноситься і до соціального оточення повсякденного життя. Прикладом можуть слугувати чистота під'їздів, озеленення вулиць, оригінальний дизайн магазинів і офісів.

Основними завданнями *фізичного виховання* є: правильний фізичний розвиток, тренування рухових навичок і вестибулярного апарату, різні процедури загартовування організму, а також виховання сили волі і характеру, спрямовані на підвищення працездатності людини.

Організація фізичного виховання здійснюється за допомогою занять фізичними вправами в будинку, в школі, вищій школі, в спортивних секціях. Вона включає наявність контролю за режимом навчальних занять, праці і відпочинку (гімнастики і рухових ігор, туристичних походів і спортивних змагань) і лікарсько-медичної профілактики захворювань підростаючого покоління.

Для виховання фізично здорової людини надзвичайно важливим є дотримання елементів повсякденного режиму: тривалий сон, калорійне харчування, продумане поєднання різних видів діяльності.

Цивільне виховання включає формування у людини відповідального відношення до сім'ї, до інших людей, до свого народу і батьківщини. Громадянин повинен сумлінно виконувати не тільки конституційні закони, але і професійні обов'язки, вносити свій внесок до процвітання країни. У той самий час він може відчувати відповідальність за долю всієї планети, якій загрожують військові або екологічні катастрофи, і ставати громадянином світу.

Економічне виховання – це система заходів, спрямована на розвиток економічного мислення сучасної людини в масштабах своєї сім'ї, виробництва, всієї країни. Даний процес включає не тільки формування ділових якостей – економності, обачності, але і накопичення знань, що стосуються проблем власності, систем господарювання, економічної рентабельності, податкового обкладення.

Екологічне виховання засноване на розумінні найвищої цінності природи і всього живого на Землі. Воно орієнтує людину на дбайливе відношення до природи, її ресурсів і корисних копалини, флори і фауни. Кожна людина повинна брати посильну участь в запобіганні екологічній катастрофі.

Правове виховання включає знання своїх прав і обов'язків та відповідальність за їх недотримання. Воно орієнтоване на виховання шанобливого відношення до законів і Конституції, прав людини, і на критичне відношення до тих, хто переступає закони.

Рівні організації виховного процесу

Виховний процес в цілому і в рамках окремого напрямку можна спостерігати або організовувати на декількох рівнях (В. І. Гінецинський).

Перший, так званий *соціетарний рівень*, дає уявлення про виховання як постійну функцію суспільства на будь-якій стадії його розвитку в контексті загальнозначущої культури, а саме такої сторони життя соціуму, яка пов'язана з трансляцією культури в усіх її формах і проявах молодому поколінню.

Другий, *інституційний рівень*, включає реалізацію виховних цілей і завдань в умовах конкретних соціальних інститутів. Тобто організацій і установ, які спеціально створюються для цього. Такими організаціями є дитячі будинки і школи-інтернати, дитячі сади, школи і вищі школи, дома творчості і центри розвитку.

Третій, *соціально-психологічний рівень*, обумовлює виховання в умовах окремих соціальних груп, асоціацій, корпорацій, колективів. Наприклад, колек-

тив підприємства здійснює виховну дію на своїх співробітників; асоціація бізнесменів – на своїх колег; асоціація жінок-матерів загиблих воїнів, виступаючи проти війни, – на державні органи; асоціація педагогів – на розвиток творчого потенціалу педагогів.

Четвертий, *міжособистісний рівень* визначає специфіку виховання як практику взаємодії між вихователем і вихованцями, з урахуванням індивідуально-психологічних і особистісних особливостей останніх. Прикладами такої практики можуть слугувати: батьківське виховання, робота соціального психолога і педагога в роботі з дітьми, підлітками і дорослими, виховний вплив вчителя в процесі спілкування з учнями в умовах освітньої системи.

П'ятий, *інтроперсональний рівень* по суті є процесом самовиховання, який здійснюється як виховний вплив людини на саму себе в різних життєвих обставинах. Наприклад, в ситуаціях вибору і конфлікту, в процесі виконання навчальних завдань, в період складання іспитів або спортивного змагання.

2. Засоби виховного впливу на людину

Для вирішення виховних завдань можна вибирати різні поєднання методів, прийомів і засобів. Цей вибір перш за все залежить від специфіки поставлених цілей і завдань.

Що розуміють під методами, прийомами і засобами виховання?

Методи виховання проявляють свій зміст через:

- безпосередній вплив вихователя на вихованця (за допомогою переконання, моралі, вимоги, наказу, загрози, покарання, заохочення, особистого прикладу, авторитету, прохання, поради);
- створення спеціальних умов, ситуацій і обставин, які змушують вихованця змінити власне відношення, виразити свою позицію, здійснити вчинок, проявити характер;
- громадська думка референтної групи, наприклад, колективу (шкільного, студентського, професійного), особисто значущого для вихованця, а також завдяки авторитетній для нього людині – батькові, вченому, художникові, державному діячеві, діячеві мистецтва і засоби масової інформації (телебачення, друкарські видання, радіо);
- спільну діяльність вихователя з вихованцем, спілкування, гру;
- процеси навчання і самоосвіти, передачі інформації, соціального досвіду в кругу сім'ї, в процесі дружнього і професійного спілкування;
- занурення в світ народних традицій, фольклорної творчості, читання художньої літератури.

Робляться спроби систематизувати методи виховання. Так, наприклад, виділяють три групи методів (Р. І. Щукіна):

- 1) орієнтовані на формування позитивного досвіду поведінки вихованців у спілкуванні і діяльності;
- 2) спрямовані на досягнення єдності свідомості і поведінки вихованців;
- 3) використання заохочення і покарання.

Наведемо приклади методів виховання, уточнюючи їхні характерні особливості.

Педагогічна вимога як метод виховання може:

- виражати норми поведінки людини, які необхідні для збагачення соціального досвіду;
- виступати як конкретне завдання;
- мати стимулюючу або стримуючу функцію у вигляді вказівок на початку і кінці роботи, про перехід до нових дій, про надання допомоги, про припинення дій;
- допомогти вихованцеві з'ясувати сенс, корисність або необхідність дій, вчинку.

Як бачимо, можливості методу різноманітні і насправді не обмежуються перерахованим набором. Форми пред'явлення вимоги до людини підрозділяються на прямі (у вигляді наказу, вказівки в діловому, рішучому тоні) і непрямі (здійснювані за допомогою ради, прохання, натяку з метою викликати у вихованця відповідне переживання, інтерес, мотив дії або вчинку).

Привчання як метод виховання передбачає культивування у вихованця здібності до організованих дій і розумної поведінки як умови становлення основ моральності і стійких форм поведінки.

Привчання включає демонстрацію вихователем зразка або процесу правильного виконання дій. Вихованець повинен навчитися ідеально копіювати і систематично підтримувати засвоєні вміння та навички.

Привчання досягається через систему вправ. Можливості методу полягають в наступному: він допомагає засвоювати важливі вміння і дії як стійкі основи поведінки людини. Даний метод сприяє самоорганізації вихованця і проникає в усі сфери життя навчання, праці, відпочинку, гри, спорту.

Приклад як метод виховання є переконливим зразком для наслідування. Як правило прикладом може бути певна особистість, способу життя, манерам поведінки і вчинкам якої прагнуть слідувати інші. Приклад пов'язаний з наочним уявленням і конкретизацією ідеалу людини. Він є дальньою перспективою прагнень вихованця бути схожим (позитивний варіант) на ідеальний образ або долати в собі ті негативні особливості, які в чомусь є спорідненими з негативним образом (негативний варіант). В процесі виховання дитини сила як позитивного, так і негативного прикладів однаково дієва.

Приклади використовують як засоби формування певного способу поведінки вихованця, для того, щоб зорієнтувати її на позитивний ідеал і розвинути емоційне неприйняття асоціальних дій і вчинків.

Заохочення як метод виховання спрямований на емоційне затвердження успішно виконаних дій та етичних вчинків людини, і стимулювання до нових.

Покарання як метод виховання орієнтований на заборону негативних дій людини і стримуючий вплив в подібних ситуаціях.

Види заохочень можуть бути найрізноманітнішими: схвалення, подяка, нагорода, відповідальне доручення, поцілунок близького, моральна підтримка у важкій ситуації, прояв довіри і захоплення, турботи і уваги, прощення за провину.

Види покарань: зауваження, догана, суспільний осуд, усунення від важливої справи, моральне виключення з суспільного повсякденного життя, сердитий погляд вихователя, засудження, обурення, докір або натяк, іронічний жарт.

Методичні прийоми – це конкретний прояв певного методу виховання на практиці. Вони визначають своєрідність використовуваних методів і підкреслюють індивідуальний стиль його роботи. У конкретних ситуаціях взаємозв'язок між методами і прийомами носить діалектичний і неоднозначний характер. Вони можуть замінювати один одного, і не завжди видно їх супідрядні відносини. Наприклад, в процесі застосування методу переконання вихователь може використовувати приклади, проводити бесіди, створювати спеціальні ситуації, діяти на свідомість, відчуття, волю вихованця. В даному випадку приклад, бесіда виступають як засоби вирішення виховної задачі. В той самий час, застосовуючи метод привчання, вихователь може використовувати переконання як одного з прийомів. Переконання допоможе здійснити завдання включення вихованця в систему доцільних дій з формування конкретного досвіду; наприклад, суворого виконання режиму роботи і відпочинку.

Засоби виховання є «інструментарієм» матеріальної і духовної культури, який використовується для вирішення виховних завдань. До них відносяться:

- знакові символи;
- матеріальні засоби;
- способи комунікації;
- світ життєдіяльності вихованця;
- колектив і соціальна група як організуючі умови виховання;
- технічні засоби;
- культурні цінності (іграшки, книги, витвори мистецтва).

Як правило, людина відчуває на собі ситуативні акти виховного впливу, які носять короточасний характер. Варіанти цілеспрямованої виховної взаємодії вихователя і вихованця можуть мати різну форму, тривалість і здійснюватися в різних умовах (у сім'ї, освітньо-виховній установі).

Форми виховання – це варіанти організації конкретного виховного акту. Наприклад: роз'яснювальна бесіда батьків про правила поведінки в суспільних місцях (у школі, музеї, театрі, стадіоні, в магазині), диспут на тему «Що важливіше для людини – "Я" або "Ми"?», сумісна акція дорослих і дітей по впорядкуванню свого будинку, озелененню двору.

Процедуру використання комплексу методів і прийомів по досягненню виховної мети прийнято називати *методикою*.

Систему методів, прийомів і засобів, яка застосовується відповідно до конкретної логіки досягнення цілей і принципів дії вихователя, визначають як *технологію*.

Наприклад, говорять про методiku виховання культури мови або акуратності у дитини, але про технологію мовного тренінгу або ділового спілкування. Розробка і застосування як методики, так і технології спираються на наукові знання про людину і процес її виховання. Тому їх відносять до сфери професійної діяльності фахівців в області виховання людини.

Поєднання розвиваючих методів і засобів виховання слід використовувати в період становлення особистості вихованця і стимулювати в нього здатність активно реагувати на виховну дію. Тобто дійсно бути суб'єктом конкретної ситуації. Виховні методи і засоби застосовують не тільки для вирішення виховних завдань підростаючого покоління. Вони також використовуються з метою надання допомоги дорослим людям, в процесах соціалізації, адаптації до нових життєвих умов, корекції стилю поведінки або характеру взаємин з людьми.

3. Типи виховання

Перший історичний тип виховання, що відноситься до первісної людини, володів низкою особливостей. Його відмінною рисою була висока ефективність і значна відповідність цілей, засобів і результатів виховання.

Можна сказати, що виховувало саме життя: природне середовище вимагало від людини тільки такої поведінки і дії, які дозволили б їй вижити. У даний період проявлявся традиційний характер орієнтації дітей на відтворення діяльності дорослих, досвід яких був порівняно невеликий. Виховання в первісному суспільстві здійснювалося разом з боротьбою за виживання і вимагало постійного засвоєння життєво необхідних навичок, вмінь і обрядів. Будь-які види самообмежень, з якими стикалася дитина, були колективними і носили обов'язковий характер. У даному типі виховання ми зустрічаємося з унікальним досвідом прагнення людини від невміння до вміння, від незнання до знання, а також до виникнення потреб пізнання навколишнього світу.

По мірі становлення цивілізації перший тип виховання, заснований на природному розподілі праці і відповідної соціокультурної суті первісної епохи, поступаєтьс місцем другому типу виховання. Цей тип був детермінований суспільним розподілом праці і супроводжувався майновою і соціальною нерівністю. Різні соціальні групи і окремі люди мали можливості, відповідні їх суспільному положенню. В результаті у них з'явилися різні педагогічні завдання. Тобто відбулася диференціація цілей виховання і способів реалізації останніх. Тому другий тип являє собою історичне різноманіття виховання людини, обумовлене соціокультурними особливостями цивілізації, епохи, країни, нації.

Стародавні цивілізації залишили людству безцінну спадщину, яка відноситься до організованого виховання людини. Але для кожної великої або локальної цивілізації характерні свої особливості виховання. Якi ж педагогічні традиції великих стародавніх цивілізацій?

Далекосхідна цивілізація склалася на території Китаю в другій половині I-го тисячоліття до. н.е. і також затвердилась в Кореї і Японії. Не дивлячись на деяку динаміку, зміст виховання в рамках даної цивілізації залишався практично незмінним аж до початку XX століття. В процесі історії далекосхідна педагогічна традиція склалася як результат синкретичної єдності конфуціанства, даосизму і буддизму.

Китайському філософові Конфуцію належить одна з перших в історії людства ідей, що полягають у всебічному розвитку особистості. Він віддавав перевагу розвитку в людині етичного початку. Мудреці і філософи далекосхід-

ної цивілізації виховували в молодих людях шанобливість до старших, пропонували прагнення до гідного життя, відповідного з суспільними нормами, орієнтували на нескінченне самоудосконалення. Своє життя потрібно було зробити добродійним, не тікаючи від страждань в нірвану, не покладаючи всі надії на світ інший. Оскільки престиж освіченої людини був дуже високий, склався культ освіти. У свою чергу виховання носило переважно сімейно-становий характер.

Центром Південноазійської цивілізації була Індія. Даній цивілізації були властиві громадський устрій життя і кастова організація суспільства, освячена ритуальним символізмом. Педагогічна традиція спиралася на принцип єдності трьох зобов'язань людини: перед богом, мудрецьми і предками. Через суворе виховання і самовиховання людина повинна була подолати власну природу і вивільнити внутрішній світ для злиття з надособистісним і надсоціальним божественним абсолютом. Тобто досягти нірвани.

Світоглядною основою педагогічної традиції Південноазійської цивілізації був індуїзм, а пізніше буддизм. Ця основа і визначала спосіб життя людини, систему соціальних і етичних норм, обрядів і свят. Ні виховання, ні навчання не вважалися всесильними. Природжені якості і спадковість в рамках даної традиції повністю обумовлювали можливості виховання і освіти в процесі розвитку людини. Педагогічний ідеал, що розрізнявся залежно від каст, мав в своїй основі такі загальні риси, як самостримування, вірність обітницям, розумність і скромність. Наприклад, у брахманів провідною якістю вважався прояв інтелектуальних здібностей, у кшатріїв – сили і мужність, у вайш'їв – працьовитості і терпіння, у шудрів – покірності.

Близькосхідна цивілізація формувалася під могутнім впливом ісламу, іудаїзму і християнства. Її культурна і, відповідно, педагогічна традиція була пройнята глибокою монотеїстичною релігійністю, що поєднувалася з елементами раціоналізму. Людина в мусульманській культурі вважалася рабом всемогутнього аллаха. Під вихованням розуміли процес культивування чеснот, найважливішою з яких вважалася єдність слова і справи. Тому сенс виховання зводився до вироблення у вихованців навичок слухняності, покори волі аллаха і виконання релігійних обов'язків. А також потрібно було строго виконувати наказані норми поведінки, які носили сакральний характер і вводили людину в традиційний устрій життя – конфесійну, кастову, родову спільність.

До фундаментальних основ ісламського виховання і навчання відносили не тільки релігію, знання і науку, мудрість, справедливість, практику і мораль, але і обдарованість людини.

Базисні педагогічні традиції великих цивілізацій Сходу визначили східний тип виховання. Даному типу властиві жорсткі вимоги щодо виконання традиційних норм і канонів. Людина тут розуміється як духовна єдність емоцій, волі і розуму. Одночасно ця традиція прагне звернутися прямо до серця як осереддя божественного і людського. Тому знання носить вторинний характер як спосіб досягнення «локальних» завдань. В результаті, для людини Сходу обмеження індивідуальної свободи, незалежності мислення, самостійності в різних сферах суспільного життя були типові.

Західна цивілізація зародилася в античну епоху. Становлення західної педагогічної традиції почалося в Стародавній Греції. Саме тоді склалися спартанська і афінська моделі навчання і виховання, що стали першоджерелом розвитку західної педагогічної теорії і практики. Якщо Спарта продемонструвала світу зразок суспільного і військово-фізичного виховання, то Афіни – систему всебічного і гармонійного розвитку людини. Саме тут був висунутий ідеал виховання вільної творчої особистості, включеної в полісний (суспільний) устрій життя, пропорційно античному розумінню космосу. Виховання і навчання в Стародавній Греції було побудоване на принципі змагальності (агоністики). Діти, підлітки, хлопці постійно змагалися в гімнастиці, танцях, музиці, словесних спорах, самостверджуючи і відточуючи свої кращі якості. У трактаті «Держава» Платон одним з перших висунув ідею виховання людини впродовж усього життєвого шляху.

Вже на даному етапі розвитку західної цивілізації як генотипу сучасної європейської культури виявилася тенденція поєднання цілеспрямованих і ціннісно-раціональних підходів до вирішення виховно-освітніх проблем.

Базова педагогічна традиція західної цивілізації пройшла довгий і суперечливий шлях.

Слід виділити основні риси педагогічної традиції, що визначила західний тип виховання.

До них відносяться:

- ціннісно-раціональний характер навчання і виховання;
- переважна орієнтація на розвиток волі і розуму;
- затвердження в людині індивідуального і творчого начал, таких, які поєднувалися з гармонізацією відносин з соціумом.

Відповідні традиції склалися в Росії і Україні переважно під впливом західної культури і цивілізації, особливо візантійської.

В. О. Ключевський характеризував їх таким чином:

- у стародавній період – сімейно-громадське виховання і міфологічна освіта;
- потім християнське виховання людини і залучення до православ'я з раннього віку;
- схоластична освіта.

Впродовж тривалого історичного періоду виховання в Росії і Україні підрозділялося на народне (селянське), домостроївське (виховання в сім'ях купців і міщан) і дворянське. У свою чергу народна освіта була початковою і ремісничою, а дворянська – вищою.

З 1917 року реалізуються ідеї комуністичного виховання. Останнє включає програму загальної письменності і триступінчасту систему безперервної освіти, що характеризується одноманітністю освітніх установ в усіх регіонах (дошкільний заклад, школа, училище, технікум, інститут, університет).

З початку 1990-х років Росія і Україна перейшла до нового етапу вирішення виховних і освітніх завдань.

4. Моделі та стилі виховання

В процесі теоретичного обґрунтування і пояснення природи виховання виділяють три основні парадигми, які виходять із соціальних та біологічних детермінантів.

Парадигма соціального виховання (П. Бурд'є, Ж. Капіж, Л. Кро, Ж. Фураст'є) орієнтується на пріоритет соціуму у вихованні людини. Її прихильники пропонують коректувати спадковість за допомогою формування відповідного соціокультурного світу вихованця.

«Те, що ми знаємо, обмежене, а що не знаємо – нескінченно». Лаплас.

Прихильники другої, біопсихологічної парадигми (Р. Галь, А. Медічі, Р. Міаларе, К. Роджерс, А. Фабр), визнають важливість взаємодії людини з соціокультурним світом і одночасно відстоюють незалежність індивіда від впливів останнього.

Третя парадигма акцентує увагу на діалектичній взаємозалежності соціальною і біологічною, психологічною і спадковою складових у процесі виховання (З. І. Васильєва, Л. І. Новікова, А. С. Макаренко, В.О. Сухомлинський).

Види виховання класифікуються за принципом змістовного різноманіття виховних цілей і способів їхнього досягнення.

За інституційною ознакою виділяють сімейне, шкільне, позашкільне, конфесійне (релігійне), виховання за місцем проживання (общинне), а також виховання в дитячих, юнацьких організаціях і в спеціалізованих освітніх установах (дитячих будинках, школах-інтернатах).

Сімейне виховання – це організація життєдіяльності дитини в умовах сім'ї. Саме сім'я протягом перших шести-семи років життя дитини формує основи майбутньої особистості. Сімейне виховання продуктивне, якщо воно здійснюється в атмосфері любові, взаємного розуміння і пошани. Значну роль тут також відіграє професійна самореалізація і матеріальне благополуччя батьків, що створюють умови для нормального розвитку дитини.

Виховання дитини включає залучення її до звичайних домашніх обов'язків (прибирання свого ліжка, кімнати), поступове ускладнення завдань і видів діяльності (спорт, музика, читання, робота в саду). Оскільки у дитини в цьому віці імітація (безпосереднє відтворення дій, слів і вчинків навколишніх людей) виступає як один з основних способів пізнання світу, – бажано обмежити зовнішні негативні впливи.

Шкільне виховання – це організація навчальної діяльності і життя дітей в умовах школи. В даних умовах важливе значення має особистість вчителя і позитивний характер спілкування з учнями, освітньо-виховна і психологічна атмосфера занять і відпочинку. А також позанавчальна виховна робота, яка включає підтримку шкільних традицій і свят, організацію самоврядування.

У *позашкільному вихованні* вирішення вищезазначених завдань здійснюється позашкільними освітньо-виховними установами, організаціями і суспільствами. До них відносяться центри розвитку, будинки творчості дітей, кімнати школяра при відділеннях міліції (де тримають підлітків, які порушили громад-

ський порядок або які переступили закон), товариство «зелених» (юних натуралістів і екологів).

Конфесійне виховання реалізується за допомогою релігійних традицій і обрядів, залучення до системи релігійних цінностей і конфесійної культури, звернених до «серця», до віри в божественне походження людини. Оскільки віруючі люди складають близько 90% людства, – роль релігійного або церковного виховання дуже велика.

Виховання за місцем проживання – це організація суспільно корисної діяльності дітей і молоді в мікрорайоні проживання. Така сумісна з дорослими діяльність полягає в посадці дерев, прибиранні території, збиранні макулатури, наданні шефської допомоги самотнім людям похилого віку та інвалідам. А також робота у гуртках, спортивні змагання і свята, організовані батьками і педагогами.

За стилем відносин між вихователями і вихованцями (за ознакою керівництво процесом виховної дії на вихованця з боку вихователя) розрізняють авторитарне, демократичне, ліберальне та виховання в стилі потурання.

Авторитарне виховання – тип виховання, в рамках якого певна ідеологія приймається як єдина істина у взаєминах між людьми. Чим вище соціальна роль вихователя як транслятора цієї ідеології (вчителя, священика, батьків, ідеологічних працівників і т. п.), тим сильніше виражене примушення вихованця поводитися згідно даної ідеології. В цьому випадку виховання здійснюється як насилля над природою людини і маніпулювання її діями. При цьому домінують такі виховні методи, як вимога (пряме пред'явлення норми належної поведінки в конкретних умовах і до конкретних вихованців), вправлення в належній поведінці з метою формування звичної поведінки та ін. Примушення є основним шляхом передачі соціального досвіду новому поколінню. Ступінь примушення визначається тим, наскільки вихованець має право сам визначати або вибирати зміст минулого досвіду і ціннісної системи – сімейних цінностей, норм поведінки, правил спілкування, цінностей релігії, етнічної групи, партії і тому подібне. У діяльності вихователя домінує догма загальної опіки, безпомилковості, всезнайства.

Авторитарний стиль характеризується високою централізацією керівництва, домінуванням єдиноначальності. В цьому випадку педагог самотужки приймає і змінює рішення, більшість питань відносно проблем навчання і виховання вирішують сам. Переважаючими методами управління діяльністю своїх вихованців є накази, які можуть віддаватися в жорсткій або м'якій формі (у вигляді прохання, яке не можна не виконати). Авторитарний педагог завжди дуже суворо контролює діяльність і поведінку вихованців, вимогливий до чіткості виконання його вказівок. Ініціатива вихованців не заохочується або заохочується у чітко визначених межах.

Розглядаючи ситуації прояву авторитарного стилю на практиці, можна виявити дві крайнощі. Авторитарний стиль може реалізовуватися педагогом у режимі власних відчуттів, які можна описати за допомогою метафор:

«Я – командуючий» або «Я – батько».

При позиції «Я – командуючий» дистанція дуже велика, і в процесі взаємодії з вихованцем посилюється роль процедур і правил. При позиції «Я – батько» сильна концентрація влади і впливу на дії вихованця в руках педагога зберігається, але при цьому значну роль в його діях відіграє турбота про вихованця і відчуття відповідальності за його сьогодення і майбутнє.

Демократичний стиль виховання характеризується певним розподілом повноважень між педагогом і вихованцем відносно проблем його навчання, дозвілля, інтересів та ін. Педагог прагне ухвалювати рішення, радячись з вихованцем, і надає йому можливість висловлювати свою думку, відношення, робити самостійно вибір. Часто такий педагог звертається до вихованця з проханнями, рекомендаціями, порадою, рідше – наказує. Систематично контролюючи роботу, завжди відзначає позитивні результати і досягнення, особисте зростання вихованця і його прорахунки, звертаючи увагу на ті моменти, які вимагають додаткових зусиль, роботи над собою або спеціальних занять. Педагог вимогливий, але одночасно справедливий, в усякому разі прагне таким бути, особливо в оцінці дій, думок вчинків свого вихованця. У спілкуванні з людьми, у тому числі і з дітьми, завжди ввічливий і доброзичливий.

Демократичний стиль може на практиці реалізуватися в системі наступних метафор: «Рівний серед рівних» і «Перший серед рівних».

Перший варіант – «Рівний серед рівних» – це стиль відносин між вихователем і вихованцем, в рамках якого педагог здебільшого виконує необхідні обов'язки з координації дій вихованця в організації його навчальної діяльності, самоосвіти, дозвілля та ін., враховуючи його інтереси і власну думку, погоджуючи з ним на правах «дорослої» людини всі питання і проблеми.

Друга позиція – «Перший серед рівних» – реалізується у відносинах між педагогом і вихованцем, в яких домінує висока культура діяльності і відносин, велика довіра педагога до вихованця і впевненість у правильності всіх його думок, дій і вчинків. У цьому випадку педагог визнає право на автономію і в основному бачить завдання в координації самостійних дій учня і наданні допомоги при зверненні до нього самого вихованця.

Ліберальний стиль (невтручання) виховання характеризується відсутністю активної участі педагога в управлінні процесом навчання і виховання. Багато, навіть важливі справи і проблеми фактично можуть вирішуватися без його активної участі і керівництва з його боку. Такий педагог постійно чекає вказівок «зверху», будучи фактично передавальною ланкою між дорослими і дітьми, керівником і підлеглими. Для виконання певної роботи йому нерідко доводиться умовляти своїх вихованців. Він вирішує здебільшого ті питання, які назрівають самі, контролюючи роботу вихованця, його поведінку від випадку до випадку. В цілому такий педагог відрізняється низькою вимогливістю і слабкою відповідальністю за результати виховання.

Виховання в стилі потурання характеризується свого роду байдужістю (найчастіше, неусвідомленою) з боку педагога відносно розвитку, динаміки навчальних досягнень або рівня вихованості своїх вихованців. Це можливо за умов або дуже великої любові вихователя до дитини, або від ідеї повної свободи дитини скрізь і у всьому, або від бездушності і байдужості до долі дитини і тому подіб-

не. Але у будь-якому випадку такий педагог орієнтується на задоволення певних інтересів дітей, не замислюючись над можливими наслідками їх вчинків, не бачачи перспектив особистісного розвитку. Головний принцип у діяльності і поведінці такого педагога – не перешкоджати будь-яким діям дитини, як і задовольняти її будь-які бажання і потреби, можливо, навіть у збиток не тільки собі, але і дитині, наприклад, її здоров'ю і розвитку духовності, інтелекту.

На практиці жоден з наведених стилів у педагога не може виявлятися в «чистому вигляді». Також очевидно, що застосування тільки демократичного стилю не завжди буває ефективним. Тому для аналізу практики вихователя частіше застосовують так звані змішані стилі: авторитарно-демократичний, ліберально-демократичний та ін. Кожен педагог може застосовувати різні стилі залежно від ситуацій і обставин, проте багаторічна практика формує індивідуальний стиль виховання, який відносно стабільний, володіє незначною динамікою і може удосконалюватися в різних напрямках. Зміна ж стилю, наприклад перехід від авторитарного до демократичного, є радикальною подією, бо кожен стиль ґрунтується на особливостях характеру і особистості педагога, і його зміна може супроводжуватися серйозною психологічною «ломкою» людини.

Залежно від філософської концепції, що визначає принципи і особливості системи виховання, виділяють моделі прагматичного, антропологічного, соціетарного, вільного та інших видів виховання.

Філософське осмислення виховання (Б. П. Бітінас, Г. Б. Корнетов та ін.) розкриває те загальне, що характерне для практики виховання різних країн, народів, епох, цивілізацій. Тому моделі виховання, розроблені на основі філософських концепцій і ідей, відповідають більшою мірою не стільки на питання «кого» виховують, скільки на питання «чому» саме так здійснюється процес виховання, розкриваючи його ідеї і особливості як цілісного процесу.

Звернемося тільки до деяких ідей, які лежать в основі найбільш відомих у світі моделей виховання.

Ідеалізм у вихованні сходить до ідей Платона. Його послідовники розглядали виховання як створення для вихованців такого середовища, завдяки якому закладені в душі вічні і незмінні ідеї досягли б розквіту, що і зумовило б розвиток повноцінної особистості. Основне призначення виховання в рамках даної доктрини – допомога вихованцю у відкритті вищого світу ідей і перетворення останнього в зміст особистості вихованця. Важливо навчити і привчити вихованця користуватися розумом, який керується внутрішніми, природженими імперативами. Засобами виховання і в процесі виховання здійснюється розвиток від природного початку до вищого в людині – духовності.

Сучасні представники даного напрямку в розумінні і організації процесу виховання виходять з наступних положень: в основі процесу виховання повинен лежати високий інтелектуально-змістовний рівень взаємодії вихователя і вихованця, в процесі якого здійснюється привласнення вихованцем досягнень людської культури; основою виховання повинна бути самореалізація особистості, і майстерність вихователя полягає в розкритті глибинного потенціалу душі вихованця.

Реалізм як філософія виховання став детермінантом концепцій виховання. Реалізм у вихованні людини виходить з положень про передачу вихованцю безперечних знань і досвіду в препарованому вигляді, істини і цінностей культури через розділення цілісної реальності на наочне відображення з урахуванням вікових можливостей їх засвоєння. Виховання повинне будуватися як допомога вихованцеві в усвідомленні того, що природним чином спонукає його поведінку і діяльність. У результаті пріоритет віддається методам виховної дії на свідомість вихованця і практичну діяльність, при цьому недостатня увага приділяється розвитку емоційно-образної сфери особистості.

Слабке місце моделей виховання, розроблених на так званому матеріалістичному реалізмі, полягає в тому, що принижується роль знань про саму людину в процесі її виховання, не визнається її право на ірраціональність у вчинках, в життєдіяльності.

Прагматизм як філософія виховання. Його представники розглядають виховання не як підготовку вихованця до майбутнього дорослого життя, а як життя вихованця в сьогоденні. Тому завдання виховання в рамках даного напрямку – навчити вихованця вирішувати реальні життєві проблеми і з накопиченням такого досвіду добитися максимального благополуччя, успіху в рамках тих норм, які визначені соціальним середовищем його життєдіяльності. Звідси в основу змісту виховання пропонується покласти сам процес вирішення життєвих проблем. Вихованці повинні навчитися загальним принципам і методам вирішення типових проблем, з якими стикається людина протягом життя, і накопичувати досвід вирішення таких проблем в реальних умовах своєї життєдіяльності з тим, щоб не тільки успішно включитися в життя сучасного суспільства, але і стати провідником соціальних перетворень. Тобто в процесі виховання вихователь повинен привчити вихованця не до пасивного пристосування до реальних умов, а до активного пошуку шляхів покращення свого благополуччя, аж до перетворення умов у бажаному для себе напрямі. Виховання – це постійний поштовх вихованця до експериментування з метою підготувати його до зустрічі з життєвими реаліями, які повні випадковостей, небезпек, ризику. Виховання повинне бути спрямоване на підготовку вихованця до зустрічі з майбутнім, привчити його до розробки планів свого майбутнього і до вибору відповідного стилю життя, стандартів поведінки за критерієм корисності. Отже, в рамках даного напрямку виховання розглядається і як проблемне, в якому змінюються виховні ситуації, постійно змінюється середовище і сама взаємодія індивіда з вихователем і середовищем, змінюється набутий досвід і самі суб'єкти виховного процесу.

Слабким місцем даної моделі виховання є крайній вияв філософії прагматизму, що на практиці виявляється у вихованні жорстких прагматиків і індивідуалістів.

Антропоцентрична модель виховання спирається на розуміння суті людини як відкритої системи, що постійно змінюється і оновлюється одночасно з навколишнім світом, який, в свою чергу, оновлюється в процесі її активної діяльності, а також на положення про суть виховання як створення середовища, максимально сприятливого для саморозвитку індивіда. Тобто процес виховання

людини не може бути обмежений нормами або орієнтований на ідеал, а отже, не може мати завершення. Достатньо тільки побудувати процес виховної дії так, щоб зберегти людське в учневі і допомогти вихованцеві в процесі саморозвитку, проявах творчості, отриманні духовного багатства, проявах індивідуальності. Процес виховання повинен будуватися так, щоб вихованець міг удосконалюватися в усьому різноманітті проявів людини. В рамках даного напрямку можливі різні системи організації виховання – з позицій домінування біології, етики, психології, соціології, релігійної і культурної антропології в їх взаємозв'язку.

Соціетарна модель виховання орієнтована на виконання соціального замовлення як вищої цінності для групи людей, і включає тенденційний підбір змісту і засобів виховання в рамках малих (сім'я, референтна група, шкільний колектив та ін.) і великих соціальних груп (суспільні, політичні, релігійні співтовариства, нація, народ та ін.). Комуністична система цінностей, наприклад, на ієрархічну вершину висувала клас трудящих і виховання розглядала як виховання трудівника і борця за звільнення людства від експлуатації праці людини, ігноруючи інтереси інших класів і соціальних груп. Націоналістична система вищою цінністю вбачає свою націю і через інтереси своєї нації розглядає інтереси всіх інших націй. В цьому випадку виховання зводиться до виховання члена найголовнішої і більшої нації на землі, готового слугувати своїй нації незалежно від того, наскільки цим ігноруються або принижуються інтереси інших націй. Можливі й інші приклади. Загальним для них є той факт, що всі цінності, окрім прийнятої в суспільстві або соціальній групі, визнаються помилковими.

Гуманістичне виховання спирається перш за все на розвиток особистісних та індивідуальних особливостей вихованця. Завданням виховання, що базується на ідеях гуманізму, є допомога становленню та удосконаленню особистості вихованця, усвідомленню ним своїх потреб і інтересів. У процесі виховної взаємодії педагог повинен бути націлений на те, щоб дізнатися і прийняти вихованця таким, який він є, допомогти усвідомити цілі розвитку (самоактуалізація особистості) і сприяти їх досягненню (особистісне зростання), не знімаючи при цьому міру відповідальності за результати (надаючи допомогу в розвитку). При цьому вихователь організовує процес виховання з максимальною зручністю для вихованця, створює атмосферу довіри, стимулює діяльність останнього з вибору поведінки і вирішенню проблем.

Вільне виховання – це варіант демократичного стилю виховання, спрямованого на формування інтересів у вихованців і створення умов для вільного вибору способів їхнього задоволення, а також цінностей життя. Провідною метою такого виховання є вчення і привчання вихованця бути вільним і нести відповідальність за своє життя, за вибір духовних цінностей. Прихильники даного напрямку спираються на ідею, що людську суть індивіда складає здійснюваний ним вибір, а вільний вибір неможливо відокремити від розвитку критичного мислення і від оцінювання ролі соціально-економічних структур як факторів життєдіяльності, від відповідальної активності у визначенні способів управління собою, своїми емоціями, поведінкою, характером людських відносин у суспільстві. Тому вихователь покликаний допомогти вихованцеві зрозуміти себе,

усвідомити свої потреби і потреби навколишніх людей та уміти їх погоджувати в конкретних життєвих обставинах.

Технократична модель виховання заснована на положенні, згідно якого процес виховання повинен бути чітко спрямованим, керованим і контрольованим, технологічно організованим, а значить таким, що приводить до проєктованих результатів. Тобто представники даного напрямку в процесі виховання бачать реалізацію формули «стимул–реакція–підкріплення» або «технологію поведінки» (Б. Скіннер). Виховання в цьому випадку розглядають як формування системи поведінки вихованця за допомогою підкріплень, вбачаючи можливість конструювати «керованого індивіда», виробляти бажану поведінку в різних соціальних ситуаціях як соціально схвалювані норми, поведінкові стандарти.

У цьому підході приховується загроза маніпулювання людиною, виховання людини-функціонера.

5. Полікультурне виховання, виховні системи: зарубіжний та вітчизняний досвід

Полікультурне виховання включає в себе культурні і виховні інтереси різних національних і етнічних меншин та передбачає:

- адаптацію людини до різних цінностей в ситуації існування безлічі різнорідних культур; взаємодія між людьми з різними традиціями;
- орієнтацію на діалог культур;
- відмову від культурно-освітньої монополії відносно інших націй і народів.

Полікультурне виховання культивує в людині дух солідарності і взаєморозуміння в ім'я усього світу і збереження культурної ідентичності різних народів.

У світовій спільноті намітилася тенденція до самовиховання і виховання людини впродовж усього життя. Вона означає:

- спадкоємність між дошкільними, позашкільними, шкільними установами і вищою школою у вирішенні виховних завдань;
- процес безперервного самовиховання людини протягом життя;
- реалізацію потреби людини в постійному збагаченні досвіду соціальних відносин, способів спілкування і взаємодії з людьми, технікою, природою, Всесвітом.

Таке виховання орієнтоване на розвиток у кожної людини планетарного мислення й усвідомлення приналежності до людського співтовариства у минулому, сьогоденні і майбутньому.

Система виховання – це сукупність взаємозв'язаних цілей і принципів організації виховного процесу, методів і прийомів їх поетапної реалізації в рамках певної соціальної структури (сім'ї, школи, ВНЗ, держави) і логіці виконання соціального замовлення.

Будь-яка система виховання затребувана конкретним суспільством і існує до того часу, поки зберігає свою значущість. Тому вона має конкретно-історичний характер.

Людству відома педагогічна спадщина стародавніх цивілізацій, епохи Античності, Середньовіччя, Відродження, XVIII-XIX століть і сучасного періоду розвитку людства – XX і початку XXI століття.

У чому специфіка систем виховання, найбільш відомих у світі?

Спартанська система виховання переслідувала мету підготувати воїна – члена військової общини. До семи років дитина виховувалася в сім'ї няньками-годувальницями. З семи років держава брала на себе виховання і навчання підростаючих спартанців. Цей процес проходив в три етапи.

На першому етапі (7-15 років) діти набували навичок письма і читання, але головним залишалося фізичне загартовування, яке було надзвичайно різноманітним (ходили босоніж, спали на тонких солом'яних підстилках). З 12 років зростала суворість виховання хлопчиків, яких привчали не тільки до аскетичного способу життя, але і до мовчазності. У 14 років хлопчика, пропускаючи через жорстокі фізичні випробування, присвячували в ейрени – члена общини з наданням певних цивільних прав. Протягом подальшого року ейренів перевіряли на стійкість у військових загонах спартанців.

На другому етапі виховання (15-20 років) до мінімального навчання грамоті додавалося навчання співу і музики. Проте способи виховання посилювалися. Підлітків тримали в голоді і привчали самих здобувати собі їжу, фізично караючи тих з них, які терпіли невдачу. До 20 років ейрени посвячувалися у воїни і отримували повне озброєння.

Протягом третього етапу (20-30 років) вони поступово набували статусу повноправного члена військової общини. В результаті всіх вищеперерахованих етапів виховання воїни вільно володіли списом, мечем, дротиком та іншою зброєю того часу. Проте спартанська культура виховання виявилася гіпертрофованою військовою підготовкою при фактичному неучті молодого покоління. Виховна традиція Спарти періоду VI-IV ст. до н.е. у результаті звелася до фізичних вправ і випробувань. Саме ці елементи стали предметом наслідування в подальші епохи.

Афінська система виховання. Вона стала зразком виховання людини Стародавньої Греції, основне завдання якої зводилося до всебічного і гармонійного розвитку особистості. Головним принципом була змагальність у гімнастиці, танцях, музиці, словесних спорах.

Система організованого виховання реалізовувалася поетапно.

До семи років хлопчиків виховували вдома. З семи до шістнадцяти років вони відвідували одночасно музичну і гімнастичну (палестра) школи, в яких здобували переважно літературну, музичну і військово-спортивну освіту і виховання.

На другому етапі (16-18 років) хлопці удосконалювали свою освіту і розвивали себе в гімназіях. Вершиною досягнень молодого людини (18-20 років) вважалося перебування в ефебії – суспільній установі по вдосконаленню військової майстерності.

Таким чином, ця система орієнтувала на оволодіння «сукупністю чеснот», що надалі здобула популярність як програма «Семи вільних мистецтв» (граматика, діалектика, мистецтво суперечки, арифметика, геометрія, астрономія, му-

зика). Ця програма стала символом освіти для багатьох поколінь і увійшла до історії як традиція грецької освіти.

У Європі VI-XV століть значний вплив у світі мала *релігійна традиція виховання* людини, особливо християнська. Основне завдання такого виховання визначалося як приведення людини до гармонії між земним і небесним існуванням через засвоєння і виконання релігійно встановлених етичних норм (православною, мусульманською, буддизмом).

У різних країнах і у різних народів ідеї релігійного виховання втілювалися в конкретні форми, різноманіття яких спостерігається і на сучасному етапі.

На відміну від більшості середньовічних держав, у Візантії склалася своя система освіти і виховання людини, яка вплинула на розвиток європейської і російської педагогічної традиції.

Саме у цей період у західній цивілізації визначилися три основні стадії освіти людини: елементарна, середня і вища.

Історії відомі різні приклади станового виховання й освіти. У найбільш організованому вигляді станове домашнє (або сімейне) виховання і освіта представлене в системі *рицарського виховання* і в системі *виховання джентльмена* (Дж. Локк).

Наприклад, ідеал *рицарського виховання* включав жертвність, слухняність і одночасно особисту свободу, презирливе відношення до книжкової традиції грамотної людини, дотримання «кодексу честі». В основі змісту рицарського виховання лежала програма «Семи рицарських чеснот»: володіння списом, фехтування, їзда верхи, плавання, охота, гра в шахи, спів і гра на музичному інструменті.

Система рицарського виховання складалася з наступних етапів. До семи років хлопчик отримував домашнє виховання. З семи до чотирнадцяти років при дворі феодала (сюзерена) він був пажем при дружині сюзерена і її придворних і набував коло знань, умінь і досвід придворного життя. З чотирнадцяти років до двадцять одного року хлопчик переходив на чоловічу половину і ставав зброєносцем при лицарях двору сюзерена. За ці роки життя при дворі молодій людині необхідно було освоїти «початки любові, війни і релігії». У двадцять один рік проходило присвячення в лицарі. Обряд включав випробування фізичної, військової й етичної зрілості на турнірах, поєдинках, банкетах. Традиція рицарського виховання збереглася і понині, перш за все в дотриманні хлопцями «кодексу честі» як ідеї естетичного і фізичного розвитку людини, власної гідності, що високо цінує відчуття, в будь-яких життєвих обставинах.

Ідеал виховання за Локком – *джентльмен* – високоосвічена і ділова людина. Як правило, це був виходець з вищого суспільства, що отримав виховання й освіту вдома за допомогою запрошених вчителів і вихователів. Джентльмен – людина, яка відрізнялася витонченістю в спілкуванні з людьми і яка володіла якостями ділової людини і підприємця. Саме ці особливості лягли в основу західної освітньо-виховної традиції XVIII-XX століть.

Процес виховання джентльмена також мав поетапний характер і головними складовими його системи були:

- фізичне виховання, формування характеру, розвиток волі;

- етичне виховання і навчання хорошим манерам;
- трудове виховання;
- розвиток допитливості та інтересу до навчання, яке повинне було мати як теоретичну спрямованість, так і практичний характер.

Головними виховними засобами використовувалися приклад, праця, середовище й оточення людини. Дана система була орієнтована на врахування індивідуальних особливостей вихованця і на розвиток його особистості, становлення людини як індивідуальності.

Система виховання людини в колективі і через колектив була реалізована в Росії А. С. Макаренком в період з 1930 по 1980 роки. Вона здобула популярність у всьому світі як *система «комуністичного виховання»*. Головне її завдання полягало у вихованні людини-колективіста, для якої суспільні інтереси повинні були бути завжди вище особистих. Цей процес розглядається і реально організовується відповідно до трьох етапів розвитку колективу.

Перший етап характеризується низьким рівнем розвитку колективу, і пріоритет в постановці цілей, виборі форм колективної діяльності й оцінці результатів віддається вихователю як організатору і керівнику.

На другому етапі, в процесі формування активу і лідерів, керівництво частково віддається найбільш ініціативним членам колективу.

На третьому, вищому етапі розвитку колективу самоврядування стає головною ланкою управління всією роботою. При цьому посилюється значущість громадської думки в цілях виховання кожного його члена і ослаблюється провідна роль вихователя. Кожен колектив повинен був керуватися «законами руху колективу», сформульованими О. С. Макаренком. Наприклад, принцип паралельної та індивідуальної дії, система перспективних ліній. Основними показниками успішності виховання в рамках даної системи вважалися колективізм, працьовитість, дисциплінованість, відповідальність перед колективом, комуністична цілеспрямованість, переконаність і відчуття гордості.

Основні поняття до теми:

Виховання – це цілеспрямований процес формування особистості за допомогою спеціально організованих методів відповідно до певного соціально-педагогічного ідеалу.

Самовиховання – педагогічна діяльність людини, яка спрямована на зміну своєї особистості відповідно поставлених цілей, обумовлених ідеалами та переконаннями.

Закономірності виховання – це стійкі повторювані та істотні зв'язки у виховному процесі, реалізація яких дозволяє досягти ефективних результатів у вирішенні педагогічних завдань.

Засобами виховання є предмети матеріальної та духовної культури, які використовуються для вирішення виховних завдань.

Методи виховання – це способи взаємодії педагогів та вихованців, спрямовані на досягнення виховних завдань.

Метод впливу на особистість – це системи педагогічних прийомів, що дозволяють вирішувати ті або інші педагогічні завдання.

Форми виховання – способи організації виховного процесу, способи доцільної організації колективної та індивідуальної діяльності учнів.

Процес «перевиховання» – прагнення виправити, скорегувати, додати, ліквідувати певні якості й звички.

Мети виховання визначаються ідейними та ціннісними настановами, які проголошує те або інше співтовариство.

Напрямки цілісного виховного процесу: фізичне, розумове, моральне, цивільне, естетичне, трудове й професійне.

Стилі виховання: авторитарний, демократичний, ліберальний, потуральний.

Питання для самоперевірки:

1. Яка сутність процесу виховання?
2. Назвіть особливості виховного процесу?
3. Які виховні фактори вам відомі?
4. Які прийоми виховного впливу вам відомі?
5. Охарактеризуйте засоби, методи й форми виховання.
6. Як окремий стиль виховання впливає на формування особистості вихованця?

Література до теми:

1. Вишневський О.І. Теоретичні основи педагогіки: курс лекцій/ Вишневський О.І., Кобрій О.М., Чепіль М.М.; за ред. О.І. Вишневського – Дрогобич: Відродження, 2001. – 268 с.
2. Педагогика в вопросах и ответах: учеб. пособ. / [Л.В. Кондрашова, А.А. Пермяков, Н.И. Зеленкова, А.Ю. Лаврешина]. – Кривой Рог, 2002. – 240 с.
3. Радугин А.А. Педагогика: учеб. пособ. для высших заведений/ Радугин А.А. – М., 2002. – 572 с.

ТЕМА 3. ОСВІТА У СВІТОВОМУ ПРОСТОРІ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ. ІСТОРІЯ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА ОДЕСІ

План:

1. Розвиток освітніх інститутів у світовій практиці: історичний аспект.
2. Інноваційні освітні системи XX століття.
3. Сучасний світовий освітній простір.
4. Історія становлення освіти в Україні.
5. Історія розвитку освіти в Одесі.
6. Історія Академії зв'язку ім. О.С. Попова.

1. Розвиток освітніх інститутів у світовій практиці: історичний аспект.

Початковий період розвитку школи, вищих навчальних закладів і інших освітніх інститутів веде до епохи великих цивілізацій.

Які витоки виникнення і розвитку сучасних шкіл у світовій освітній практиці?

Виникнення школи припало на епоху переходу від общинно-родового ладу до соціально-диференційованого суспільства. Не дивлячись на те, що стародавні цивілізації, як правило, існували відокремлено одна від одної, вони керувалися принципово загальними основами у сфері освіти людини. За даними етнографії, дописемний (малюнковий) період завершився приблизно до третього тисячоліття до н.е., і намітилася поява клинописної та ієрогліфічної писемності як способів передачі інформації.

Саме виникнення і розвиток писемності стало найважливішим фактором генезису школи. Писемність стала технічно складнішим способом передачі інформації, оскільки вона вимагала спеціального навчання.

Другим фактором, який зумовив появу шкіл, слугував розподіл діяльності людини на розумову і фізичну працю, а також ускладнення характеру останньої. Розподіл праці спричинив формування різної спеціалізації і спеціальностей, зокрема професії вчителя і вихователя. Певний підсумок суспільного розвитку виявився і у відносній самостійності школи від інститутів церкви і держави. В першу чергу вона утвердилась як школа писемності. Її мета полягала в тому, щоб навчити вмінню читати і писати, або грамоті, окремих представників суспільства (аристократії, служителів культу, ремісників і торговців).

Сім'я, церква і держава були осередком освіти в епоху древніх цивілізацій. Тому з'являються школи різних видів: домашні, церковні, приватні і державні.

Перші навчальні заклади, які навчали грамоті, отримали різні назви.

Наприклад, «будинками табличок» називалися школи грамоти в стародавній Месопотамії, а в період розквіту Вавилонської держави вони переросли в «будинки знань».

У Давньому Єгипті школи виникли як сімейний інститут, а надалі вони почали з'являтися при храмах, палацах царів і вельмож.

У Стародавній Індії з'явилися спочатку сімейні школи і лісові школи (навколо гуру-відлюдника збиралися його вірні учні, навчання проходило на свіжому повітрі). У буддійську епоху виникли школи вед, навчання в яких носило світський і кастовий характер. В період відродження індуїзму в Індії (II-VI століття) при храмах організовуються два типи шкіл – початкова (толь) і навчальний заклад більш високого рівня (аграхар).

У Китаї перші школи з'явилися в третьому тисячолітті до н.е. і називалися «сян» і «сюй».

У Римській імперії сформувалися тривіальні школи, зміст освіти яких представляв собою тривіум – граматики, риторика, діалектика, і граматичні школи – навчальні заклади вищого ступеню, де навчали чотирьох предметів – арифметики, геометрії, астрономії, музики, або квадрівіуму. Тривіум і квадрівіум складали програму семи вільних мистецтв. У IV столітті з'явилися риторичні школи, які головним чином готували ораторів і юристів для Римської імперії.

Вже на початку першого століття християнська церква почала організовувати власні школи катехуменів. Згодом на їх основі були створені школи катехізису, що надалі трансформувалися в кафедральні і єпископальні школи.

В епоху становлення триступінчатої системи освіти у Візантії з'явилися граматичні школи (церковні і світські, приватні і державні). Граматичні школи змістовно збагачували програму семи вільних мистецтв.

В ісламському світі склалися два рівні освіти. Початковий рівень освіти давали релігійні школи при мечетях, що відкривали для дітей ремісників, торговців, спроможних селян (кітаб). Другий рівень освіти отримували в просвітницьких школах при мечетях (фікхах і каламах). Тут вивчали шаріат (мусульманське право) і теологію, а також арабську філософію, риторичку, логіку, математику, астрономію, медицину. Крім того існували чотири типи шкіл початкової і підвищеної початкової освіти: школи Корану, персидські школи, школи перської мови і Корану, арабські школи для дорослих.

В період середньовіччя (XIII-XIV століття) з системи учнівства в Європі зародилися цехові і гільдійські школи, а також школи лічіння для дітей торговців і ремісників, в яких навчання велося рідною мовою. В цей самий час з'явилися міські школи для хлопчиків і дівчаток, де викладання велося як рідною, так і латинською мовах, і навчання мало прикладний характер (окрім латині вивчали арифметику, елементи діловодства, географію, техніку, природничі науки). В процесі диференціації міських шкіл виділилися латинські школи, які давали освіту підвищеного типу і слугували начебто сполучною ланкою між початковою і вищою освітою. Наприклад, у Франції такі школи отримали назву колегій. З середини XV століття колегії організовувалися при університетах. З часом вони переросли в сучасні коледжі або загальноосвітні початкові установи.

Розвиток західноєвропейської школи в період з XV до першої третини XVII століття тісно пов'язаний з переходом феодального суспільства до індустріального. Цей перехід зробив певний вплив на формування шкіл трьох основних типів, відповідно орієнтованих на елементарну, загальну підвищену і вищу освіту.

У католицьких і протестантських країнах зростало число міських шкіл початкового навчання, які відкривалися властями і релігійними общинами. Наприклад, малі школи у Франції, кутові школи в Германії. Проте римсько-католицька церква відставала від протестантської в процесі організації елементарного навчання. Тому у всіх католицьких приходах відкривалися недільні школи для нижчих верств населення і початкові навчальні заклади для знаті. А також створювалися благочестиві школи для бідних.

Впродовж XV-XVII століть місце вчителя-священника в початковій школі поступово займає професійний педагог, який здобував спеціальну освіту і підготовку. У зв'язку з цим змінюється соціальне положення вчителя. Раніше він жив на підношення від общини і прихожан. З кінця XVI століття праця вчителя оплачувалася общиною. Одночасно намітилися покращення в організації освітнього процесу: у класах з'являються підручники і шкільні дошки.

До навчальних закладів підвищеної загальної освіти XV-XVII століть відносили:

- міські (латинські) школи, гімназії (у Німеччині в Страсбурзі, Гольдсберзі і інших містах);
- граматичні і публічні школи (в Англії у Вінчестері, Ітоні, Лондоні);
- коледжі (у Франції при Сорбонні, в Бордо, Вандомі, Шатійоні, Парижі, Тулузі);
- школи ієронімітів (релігійна община братів спільного життя);
- дворянські (палацові) школи (у Німеччині та Італії), школи єзуїтів (у Відні, Римі, Парижі).

У період з XVII по XVIII століття у зв'язку зі збільшеним впливом світської освіти основною формою навчання стала школа класичного типу. В першу чергу класична школа орієнтувалася на вивчення стародавніх мов і літератури:

- у Німеччині – міська (латинська) школа (надалі – реальне училище) і гімназія;
- в Англії – граматична і публічна (пансіонати для дітей еліти суспільства) школа;
- у Франції – коледж і ліцей;
- у США – граматична школа та академія.

В процесі розвитку шкільної освіти кожен тип збагачувався й удосконалювався в педагогічному плані, а також набував національних рис і особливостей.

У XIX столітті в Західній Європі і США були закладені законодавчі основи школи. Таким чином, клас промислової буржуазії, домінуючий в суспільстві, прагнув зміцнити свої позиції в перспективі майбутнього. У провідних промислових країнах відбувалося становлення національної системи шкільної освіти і розширення участі держави в педагогічному процесі (в управлінні, у взаєминах приватної і громадської школи, у вирішенні питання про відокремлення школи від церкви). У результаті створювалися державні бюро, ради, департаменти, комітети, міністерства освіти. Всі навчальні заклади підлягали державному контролю. Протягом XIX століття здійснилася диференціація на школи класичного зразка і сучасні. Таким чином, були організовані:

- неокласична гімназія, реальне училище і школа змішаного типу в Німеччині;
- муніципальні коледжі та ліцеї у Франції;
- академії і додаткові навчальні заклади (high school) в США.

У результаті історичних шкільних реформ в XX столітті були укріплені основи обов'язкового безкоштовного початкового навчання і платної (за винятком США і Франції: у США діє державна система безкоштовного навчання до 16-18 років, у Франції навчання в середній школі стало частково безкоштовним з початку 1940-х років) державної середньої освіти; збереглися привілеї для неспроможних прошарків суспільства на повноцінну та якісну освіту; була розширена програма початкового навчання; з'явилися проміжні типи шкіл, що пов'язують початкову і середню освіту; була розширена програма природничо-наукової середньої освіти.

У США сьогодні реалізуються два принципи організації шкіл: 8 років навчання (початкова освіта) + 4 роки (середня освіта) і 6 років (початкове) + 3 роки (молодша середня школа) + 3 роки (старша середня школа, а також приватні школи і елітні академії).

В Англії існують два типи загальноосвітньої школи – початкова (з 6 до 11 років) і середня (з 11 до 17 років). Діти до 14 років навчаються безкоштовно.

До середніх навчальних закладів відносяться: граматична і публічна (елітна) школи для підготовки в університети, сучасна школа для середнього класу британського суспільства, центральна школа з ухилом на професійно-технічну підготовку.

У Франції склалися дві структури початкової освіти: безкоштовного навчання з 6 до 14 років, з практичним ухилом, і платного навчання з 6 до 11 років, з продовженням освіти в середній школі. Середні навчальні заклади – ліцей, коледж, приватна школа (з 7-річним курсом навчання), відкривають дорогу в університети і вищі технічні навчальні заклади.

В Україні діють дві системи шкіл – державна (безкоштовна) і приватна школи. До кінця XX століття склалася наступна шкільна система:

- початкова освіта, яка починається з 6 або 7 років (4 або 3-річне навчання на вибір батьків);
- базова середня школа (5–9 класів);
- повна середня школа (10–11 класів).

Як основні освітні системи в Україні функціонують масові загальноосвітні школи, гімназії, ліцеї, школи-лабораторії, школи-інтернати (для обдарованих дітей або дітей з відхиленнями в розвитку).

Які витоки виникнення і розвиток вищих навчальних закладів у світі?

У Стародавній Греції був створений один з перших прообразів вищого навчального закладу. У IV столітті до н.е. Платон організував поблизу Афін філософську школу, яка отримала назву Академії. Академія існувала понад тисячу років і була закрита в 529 році.

Аристотель створив при храмі Аполлона Лікейського в Афінах інший навчальний заклад – Лікей. У Лікеї особлива увага приділялася вивченню філосо-

фії, фізики, математики та іншим наукам про природу. В історичній перспективі – це попередник сучасного ліцею.

В еллінську епоху (308-246 роки до н. е.). Птолемеем був заснований Мусеум (від латин. *museum* – місце, присвячене Музам). У формі лекційних занять там навчали основним наукам – математиці, астрономії, філології, природознавству, медицині, історії. У Мусеумі викладали Архімед, Евклід, Ератосфен. Саме Мусеум був найзначнішим сховищем книг та інших культурних цінностей. В наші дні сучасний музей швидше виконує другу історичну функцію, не дивлячись на те, що останніми роками посилюється його освітньо-виховне значення.

Іншими варіантами вищих навчальних інститутів у Стародавній Греції були філософські школи та ефебії (навчально-виховні заклади військово-спортивного профілю).

У 425 році в Константинополі була установа вища школа – Аудиторіум (від латин. *audire* – слухати), яка в IX столітті йменувалася «Магнавра» (Золота палата). Школа перебувала у повному підпорядкуванні імператорові і включала будь-які можливості самоврядування. Як основні підструктури виступали кафедри різних наук. Спершу навчання проходило латинською і грецькою мовами, а з VII-VIII століть – виключно грецькою мовами.

У XV столітті в програму навчання була повернена латинь і включені нові, так звані іноземні мови. У відомій школі, де був осередок викладацької еліти, вивчали античну спадщину, метафізику, філософію, богослов'я, медицину, музику, історію, етику, політику, юриспруденцію. Заняття проводилися у вигляді публічних диспутів. Більшість випускників вищої школи були енциклопедично освідчені і ставали громадськими і церковними діячами. Наприклад, Кирило та Мефодій, творці слов'янської писемності, свого часу вчилися в цій школі. Крім Магнаври, в Константинополі діяли інші вищі школи: юридична, медична, філософська.

Майже одночасно в будинках спроможних та іменитих громадян Візантії почали складатися школи-салони – своєрідні домашні академії, які об'єднували людей навколо інтелектуалів-меценатів і авторитетних філософів. Їх називали «школою усіляких чеснот і ерудиції».

Церква відіграла особливу роль в розвитку вищої освіти. Наприклад: монастирські вищі школи сходили до ранньохристиянської традиції.

В ісламському світі поява Будинків мудрості в Багдаді (у 800 році) стала визначною подією в процесі розвитку освіти. У Будинках мудрості збиралися крупні вчені та їхні учні. Вони дискутували, читали й обговорювали літературні твори, філософські і наукові твори і трактати, готували рукописи, читали лекції. У XI-XIII столітті в Багдаді з'явилися нові вищі навчальні заклади – медресе. Медресе розповсюдилися по всьому ісламському світу, але найвідомішим було медресе Нізамейї в Багдаді, відкрите в 1067 році. У них здобували як релігійну, так і світську освіту. На початку XVI століття на Близькому Сході склалася ієрархія медресе:

- столичні, такі, що відкривали випускникам шлях до адміністративної кар'єри;

- провінційні, випускники яких, як правило, ставали чиновниками.

Крупним культурним і освітнім центром ісламського світу була мусульманська Іспанія (912-976 років). Вищі школи Кордови, Саламанки, Толедо, Севільї пропонували програми з усіх галузей знання – богослов'я, права, математики, астрономії, історії і географії, граматики і риторики, медицини і філософії. Школи університетського типу (з лекційними залами, багатою бібліотекою, науковою школою, системою самоврядування), що з'явилися на Сході, стали попередниками середньовічних університетів Європи. Освітня практика ісламського світу, особливо арабська, значно вплинула на розвиток вищої освіти в Європі.

Кожен новий вищий навчальний заклад обов'язково створював свій статут і знаходив статус серед інших навчальних закладів.

В Індії мусульмани здобували вищу освіту в медресе і монастирських навчальних закладах (даргах).

У Китаї в період «золотого століття» (III-X століття) з'явилися навчальні заклади університетського типу. В них випускники отримували вчений ступінь фахівця з п'яти класичних трактатів Конфуція: «Книга перемін», «Книга етикету», «Весна і осінь», «Книга поезії», «Книга історії».

В Європі впродовж XII-XV століть починають з'являтися університети. Проте в кожній країні цей процес проходив по-різному. Як правило, система церковних шкіл виступала як джерело зародження більшості університетів.

У кінці XI – початку XII століття частина кафедральних і монастирських шкіл Європи перетворюються на крупні навчальні центри, які потім почали називатися університетами. Наприклад, саме так виник Паризький університет (1200 рік), який виріс з об'єднання богословської школи Сорбонни з медичною і юридичною школами. Так само виникли університети в Неаполі (1224 рік), Оксфорді (1206 рік), Кембриджі (1231 рік), Лісабоні (1290 рік).

Із самого початку церква прагнула утримати університетську освіту під своїм впливом. І в наш час Ватикан є офіційним покровителем низки університетів. Не дивлячись на дані обставини, за своєю організацією, програмою і методами навчання університети раннього середньовіччя вже були альтернативою світської освіти церковному навчанню. Університети протиставили схоластиці діяльне інтелектуальне і духовне життя. Саме завдяки ним духовний світ Європи став набагато багатший.

Історія перших університетів тісно пов'язана з творчістю мислителів, які дали новий поштовх до розвитку культури, науки і освіти, – Р. Бекона, Я. Гуса, А. Данте, Дж. Уінклі, Н. Коперника, Ф. Петрарки.

Перші університети були дуже мобільні, оскільки їх істотною межею був, певною мірою, наднаціональний і демократичний характер. У разі загрози епідемії або війни університет міг перебратися в інше місто або навіть країну. А міжнародні студенти і викладачі об'єднувалися в національні земляцтва (нації, колегії). Наприклад, у Паризькому університеті налічувалися чотири земляцтва: французьке, пікардійське, англійське і німецьке, а в університеті Болонському – 17.

У другій половині XIII століття в університетах з'явилися факультети, або коледжі. Факультети присуджували вчені ступені – спочатку бакалавра (після 3-7 років успішного навчання під керівництвом професора), а потім – магістра, доктора або ліценціата. Земляцтва і факультети визначали життя перших університетів і спільно вибирали офіційного главу університету – ректора. Ректор володів тимчасовими повноваженнями, які, як правило, тривали один рік. Фактична влада в університеті належала факультетам і земляцтвам. Проте такий стан речей змінився до кінця XV століття. Факультети і земляцтва втратили минулий вплив, і головні посадові особи університету почали призначатися властями.

Найперші університети мали всього декілька факультетів, проте їх спеціалізація постійно поглиблювалася. Наприклад, Паризький університет славився викладанням теології і філософії, Оксфордський – канонічного права, Орлеанський – цивільного права, університети Італії – римського права, університети Іспанії – математики і природних наук.

Впродовж століть, аж до кінця XX століття, мережа вищих навчальних закладів швидко розширюється, представляючи сьогодні широкий і різноманітний спектр спеціалізацій.

Ідея університету розкривається в самій назві Universitas, що в перекладі з латинської означає «сукупність».

Вже в період зародження університетів в «сукупність» вкладали різний зміст. В першу чергу акцентувалася увага на організаційному аспекті: по суті, університетом почали називати результат об'єднання різних типів вищих навчальних закладів. Наприклад, Паризький університет виріс з об'єднання богословської школи Сорбонни з медичною і юридичною школами. Проте основна місія університету полягала в залученні молодого людини до сукупності всіх видів знань. Зі старовини університет (Alma Mater) був джерелом наукових знань, мудрості і освіти. Його завдання полягало не тільки в збереженні і передачі існуючих знань, духовних і культурних цінностей, вищих зразків людської діяльності, але і в розвитку інтелекту заради оновлення культури. В процесі історії саме в університетах народжувалося нове знання, створювалися наукові теорії і формувалися універсальні світоглядні позиції для розуміння життя, світу, космосу, людини. Університет прагнув дати універсальну освіту учням, які згодом входили в еліту суспільства (вчені, державні і суспільні діячі).

Як правило, виділяють ще один аспект «сукупності», який відноситься до принципів організації університетської освіти. В першу чергу до них відносять ті принципи, які забезпечують безперервність наукової творчості: викладання наукових основ і методів пізнання, залучення студентів до дослідної діяльності.

Впродовж тривалого процесу розвитку університетської освіти можна виділити історично змінювані типи парадигм. Кожна з них формувалася залежно від домінування в певну епоху ідеального «образу» універсального знання.

У процесі розвитку університетської освіти «культурно-ціннісна» парадигма ґрунтується на освоєнні універсальних елементів культури і цінностей минулих поколінь за допомогою систематичного і поглибленого вивчення праць великих мислителів (спочатку латинською і грецькою мовами). Вона орієнтує

на різностороннє пізнання світу. В рамках даної парадигми випускники перших університетів отримували вище звання освіченої людини – філософа або богослова. Стратегія освіти, пов'язана з оволодінням культурною спадщиною минулого, духовними цінностями і досягненнями наук, що отримали світове визнання, аж до нашого часу відноситься до феномену класичної освіти.

«Академічна» парадигма характеризується наданням пріоритету в університетській освіті теоретичним знанням і розвитку фундаментальних наук, орієнтації на готовність випускників університету до пошуку нових знань, розуміння і пояснення світу і дій людини з позицій науки, теорії, гіпотези.

У рамках даної парадигми головною цінністю є наукові знання про природу і тварин, землю і космос, людину і суспільство, життя і смерть. За типом і якістю засвоєння наукових знань, як результату фундаментальних і прикладних досліджень професорів університету, почали виділяти такі види університетської освіти: біологічна, математична, філологічна, фізична, хімічна. Як академічна традиція університету визнається систематичне і поглиблене вивчення фундаментальних основ науки, що передбачає безпосередню участь студента в процесі наукових досліджень.

Суть «професійної» парадигми виявилася у збагаченні і розширенні змісту університетської освіти. Наука перестала бути самоцінною як спосіб пізнання і пояснення світу. Вона також почала виконувати функцію продуктивної сили, яка розвиває техніку і виробництво. У результаті університет почав концентрувати і розширювати не тільки спектр наукових знань, але і вищих зразків соціокультурної і професійної діяльності людини. З того часу в університеті почали отримувати вищу медичну, юридичну, економічну, педагогічну, інженерно-технічну і іншу вищу професійну освіту як відповідь на соціальне замовлення держави і суспільства.

«Технократична» парадигма університетської освіти виходить на перший план у XIX-XX століттях як своєрідний світогляд, істотними рисами якого є: пріоритет техніки і технології над науковими і культурними цінностями, вузькопрагматична спрямованість вищої освіти і розвитку наукового знання.

Альтернативою технократичному і прагматичному виклику стала гуманістична орієнтація університетської освіти.

Особистість людини з її здібностями та інтересами становить головну цінність «гуманістичної» парадигми. В умовах університету всі студенти повинні здобути універсальну освіту і вибрати сферу професійної діяльності не тільки за ознакою соціальної значущості, але і за покликанням, що забезпечує самореалізацію особистості.

Моделі університетської освіти формувалися під впливом домінуючої освітньої парадигми і спектра різних факторів.

Перші дві моделі відрізняються за ознаками цільової спрямованості і специфіки домінуючого змісту університетської освіти.

Традиційна, або класична, модель є системою академічної освіти як процесу передачі молодому поколінню універсальних елементів культури, знань і досягнень наук, вищих зразків і способів людської діяльності. Дана модель повинна закласти основи для прояву творчості на благо подальшого розвитку сус-

пільства, держави, науки, техніки і культури. Як правило, вона орієнтована на підготовку перспективної, високоосвіченої і культурної людини майбутнього суспільства. Цілі і зміст освіти класичної моделі передбачають оптимальну відповідність минулого, сьогодення і майбутнього в світі науки, культури, техніки і життя людини.

Раціоналістична модель університетської освіти організаційно орієнтована на успішну адаптацію до сучасного суспільства і цивілізації, високу якість універсальної підготовки, глибоку спеціалізацію у сфері майбутньої професійної діяльності, готовність до творчого засвоєння і розробки перспективних технологій.

З погляду розвитку університетської освіти як соціокультурного феномену, можна виділити ще дві моделі розвитку університету за ознаками «залучення до соціальної структури» і «спосіб управління». Відповідно це моделі університету як державно-відомчої організації і як автономного вищого навчального закладу, незалежного від держави та інших соціальних інститутів.

У першому випадку університетська освіта організовується з централізованим визначенням цілей і змісту освіти через державні освітні стандарти, номенклатури спеціальностей і спеціалізацій, навчальних планів і дисциплін, нормативів для оцінки рівня освіти випускників і способів контролю управлінськими органами.

Друга модель (автономного університету) передбачає організацію освіти в рамках власної інфраструктури через різносторонню кооперацію діяльності університетських підсистем різного типу, рівня і рангу. Автономний університет, подібно до перших університетів епохи середньовіччя, керується своїм Статутом і спирається на власні ресурси.

У XX столітті, разом з якісними і структурними змінами університету та університетської освіти, змінився тип наукової і науково-дослідної діяльності. Науковість, зразком якої були традиційні дисципліни (філософія, математика, фізика, біологія, медицина), доповнюється новими науками (психологією, генетикою, соціологією, біофізикою, інформатикою), а також різними формами інтеграції (філософія освіти, педагогічна психологія, фізична хімія). Тому безперервно змінюється зміст університетської освіти; спеціалізації і напрями підготовки фахівців; співвідношення фундаментальних курсів і прикладних дисциплін; орієнтації факультетів, кафедр, наукових галузей.

Причому кожна навчальна дисципліна, освітня технологія, сфера спілкування студентів і викладачів, особистість викладача як вченого і педагога та інші фактори мають величезне значення в загальнокультурному, професійному, інтелектуальному та особистісному розвитку випускників університету.

2. Інноваційні освітні системи XX століття

Інновація (від латин. *in* – в, *novus* – новий) означає нововведення. Головним показником інновації є прогресивний початок у розвитку школи або вищої школи порівняно з існуючими традиціями і масовою практикою. Тому інновації в системі освіти пов'язані з внесенням змін у:

- цілі, зміст, методи і технології, форми організації та систему управління;
- стилі педагогічної діяльності та організацію навчально-пізнавального процесу;
- систему контролю та оцінки рівня освіти;
- систему фінансування;
- навчально-методичне забезпечення;
- систему виховної роботи;
- навчальний план і навчальні програми;
- діяльність вчителя і школяра.

Деякі найбільш відомі в світі «нові школи» ХХ століття.

«Вільні шкільні общини» (засновані в Німеччині Р. Літцем, П. Гехеббом) – це школи-інтернати, організація життя яких будувалася на принципах вільного розвитку дитини і співпраці громадян невеликого суспільства. Навчання базувалося на основі обов'язкової праці і виборі навчальних занять. Як принцип організації навчання застосовувалася курсова система, причому був відсутній стабільний навчальний план. В області виховання пріоритет віддавався громадянській відповідальності на основі принципу інтернаціоналізму. П'яту частину всіх учнів складали діти з інших країн.

«Трудова школа» (вперше з'явилися в Німеччині, Швейцарії, Австрії; у Росії до них відносилися колонія Дзержинського і комуна Горького під керівництвом А. С. Макаренка, школа С. Т. Шацького, П. П. Блонського; у Франції – школа де Рош) забезпечувала професійну підготовку учнів, орієнтувала на працю як самоцінність і як елемент культури, опиралася на самостійність школяра і організацію самоврядування.

Школа «вільного виховання» (у Лейпцигу, Л. М. Толстой в «Ясній Полянці» та ін.) вважала недоцільним навчати учня певному предмету або ремеслу. Не існувало навчального плану і класів, але і не було обмеження часу в процесі спілкування педагога та учнів. Орієнтація на інтерес і розвиток учнів була визначальною. Педагоги школи вбачали головне завдання навчання в тому, щоб дати якомога повніші уявлення про різносторонні явища навколишнього світу. Школа «вільного виховання» дотримувалася девізу: «виходячи з дитини».

«Школа для життя, через життя» (О. Декролі, Бельгія) – це навчання і виховання в тісному взаємозв'язку з природою, опора на діяльність і свободу дитини, тісний контакт з сім'ями учнів. «Центри інтересів» учнів складали основну ідею школи. Навчання організовувалося відповідно до особливостей розвитку дитячого мислення. Дитину прагнули ввести в різноманітну діяльність: спостереження, вимірювання, знаходження, вираз думки і асоціацій. Важливим компонентом навчання виступало безпосереднє оточення дитини: природа, школа, сім'я, суспільство.

«Школа роботи» (Д. Дьюї, США) прагнула наблизити навчання до життя і досвіду дітей, стимулюючи їхній природний розвиток. Тобто організувати навчання за допомогою роботи. В процесі навчання враховувалися основні імпульси природного зростання дитини: соціальний (прагнення спілкуватися), конструктивний (прагнення до руху в грі), дослідницький (тяга до пізнання і ро-

зуміння), експресивний (прагнення до самовираження). Для спілкування дітей різного віку відводилася позакласна діяльність. З даного напрямку виросли:

- «Лабораторна школа» (Д. Дьюї);
- «Ігрова школа» (К. Пратт), яка ґрунтується на принципі використання гри і методу драматизації в процесі навчання;
- «Дитяча школа» (М. Наумберг), яка керувалася девізом «тільки живучи ми вчимося» і яка віддавала перевагу індивідуальним заняттям;
- «Органічна школа» (М. Джонсон), яка орієнтувалася на заняття в групах.

Для вищезазначених американських шкіл було характерне:

- прагнення знайти нові методи навчання;
- увага до інтересів дітей;
- вивчення індивідуальних особливостей учнів;
- розвиток їхньої активності, а також тенденція до практицизму та утилітарності навчання і виховання.

Вальдорфська школа (Р. Штайнер, Німеччина) вирішувала завдання всебічного розвитку особистості дитини за допомогою інтенсивної духовної діяльності. Тому школа орієнтувалася на незалежне від соціального світу духовне життя дітей. Організація навчання будувалася на самоврядуванні: діяла рада, в яку входили вчителі, учні, батьки і друзі школи. Вчитель викладав всі навчальні дисципліни з першого по останній клас. До процесу навчання і виховання залучалися батьки. При оцінці результатів навчання враховувалися тільки індивідуальні досягнення кожного учня. Головним напрямом діяльності школи став пошук нових форм емоційно-естетичної освіти і виховання. У етичному вихованні особлива увага приділялася методам і формам розвитку уяви і фантазії як спосіб позбавитися від застійності розуму.

Школа, створена відповідно до «методу проєктів» (У. Килпатриком в США, Б. Расселом у Великобританії), надавала учням право вільного вибору занять. Навчальна програма розглядалася як сукупність взаємопов'язаних дослідів. Учні самі вибирали види діяльності, за допомогою яких отримувалися нові знання. Вони також визначали зміст шкільної програми. Вчитель тільки надавав їм допомогу у виконанні запланованого.

Школи, які працюють за «дальтон-планом» (вперше з'явилися в Англії, потім в США), керувалися наступними принципами: свобода дитини, взаємодія її з групою дітей, розподіл навчального часу.

Свобода учня передбачала можливість вчитися в індивідуальному ритмі тим предметам, які він вибрав. Взаємодія в групі здійснювалася на основі спілкування учнів різного віку. Учень підписував «договір» на виконання певної програми. Навчальні предмети в школі поділялися на основні (англійська мова, математика, історія, географія, природознавство, в старших класах – іноземні мови) і другорядні (музика, мистецтво, ручна праця, домоводство, рукоділля, гімнастика та ін.). Значна частина навчального часу (три години в першій половині дня) відводилася на самостійну роботу. Всі учні мали індивідуальний розклад, самі вибирали лабораторії і кабінети відповідно предметам і працювали в

них самостійно або невеликими групами. Індивідуалізації навчання в школі були підпорядковані організаційні форми, відбір змісту освіти і методів навчання.

«Відкриті школи» (з'явилися у Великобританії на початку 1970-х років) затверджували індивідуальний характер навчання, яке зводилося до фактичної відмови від обов'язковості навчальних планів і програм, скасуванню класно-урочної форми навчання, ліквідації негнучкого розкладу та єдиного шкільного режиму, до відміни оцінної системи контролю.

У такій школі відсутній традиційний розклад та існує гнучкий ритм занять. Вчитель і учень спільно планують теми і час виконання різних видів діяльності. Така робота отримала назву «Інтегрований день». Основною формою навчання є спосіб відкриттів. Вільний режим полегшує процеси осягнення дитиною навколишнього світу і самовираження. У класи об'єднувалися діти з різницею за віком до двох років. Такі школи розглядалися як культурно-освітній центр округу.

Ідеї «відкритого навчання» були реалізовані у низці експериментів: «Місто як школа» (Берлін), «Місто як школа» (Санкт-Петербург, 1990-і роки), «сніжні» і «морські» класи у Франції, «школа без стін» (Великобританія, США).

«Сніжні» класи – знайомство дітей з природою, побутом і життям людини в горах під час канікул, під керівництвом вчителя. «Морські» класи вирішували в річкових і морських подорожах ті ж завдання навчання і виховання. Для навчальних занять в «школах без стін» використовували приміщення ділових контор і промислових підприємств, наукових лабораторій, музеїв і театрів, магазинів і кафе. Базові предмети вивчалися в коледжах (США) на групових заняттях, які проходили чотири рази на тиждень по дві години. В кінці тижня проводилися підсумкові збори за участю вчителів та адміністрації.

У «цілорічній школі» (США) учні йдуть на канікули (на 2 тижні) через кожних 45 днів. В результаті школа працює всі 12 місяців на рік, а учні проводять за партою стільки ж днів, скільки і в звичайній школі.

«Неградуйовані школи» (США) – це навчальні заклади, в яких скасовано поділ на річні класи. Навчання за кожним циклом надає можливість освоювати програму в індивідуальному ритмі.

Інновації у вищій школі. У наш час прогнозують тенденції розвитку світового освітнього простору, виділяють типи регіонів за ознакою взаємодії освітніх систем та їх реагування на інтеграційні процеси. Всі країни об'єднує розуміння, що сучасна освіта повинна стати міжнародною. Тобто університетська освіта набуває рис полікультурної освіти.

У світі відчувається прагнення до інтеграції різних типів вищих навчальних закладів (під егідою класичного університету) в науково-освітні мегаполіси континентального, міжрегіонального і державного значення. У різних країнах спостерігається об'єднання університетів з промисловими комплексами. Так формується база для наукових досліджень і підготовки унікальних фахівців для сучасних фірм і підприємств.

У системі вітчизняної вищої освіти виділяють різні типи нововведень.

Критерії оцінки нововведень.

1. Масштаб перетворювань ВНЗ. Нововведення можуть вводитися в рамках тільки одного факультету або напряму і пов'язані, наприклад, зі зміною навчального плану та освітніх програм. Масштабніші перетворення можуть охоплювати структуру управління, форми організації навчально-професійної і науково-дослідної діяльності студентів, освітні технології, сферу міжнародної співпраці та інше. Якщо ж увесь ВНЗ реалізує ідею перспективного розвитку, то введення різного виду новацій набуває повномасштабний характер і охоплює, як правило, всі ланки і елементи системи.

2. Ступінь глибини здійснюваного перетворення. В рамках даного критерію можливе оновлення за аналогією або прототипом, вже відомим у світовій практиці. Це стосується всіх елементів і ланок вищого навчального закладу – навчальної дисципліни, діяльності викладача і студента, організації відбору абітурієнтів. Комбінаторне нововведення передбачає структурне, а не змістовне оновлення. Наприклад, включення в структуру університету академічної гімназії як школи. Іншим прикладом може бути створення комплексу «педагогічна гімназія – педагогічний коледж – педагогічний університет». Радикальна зміна в системі вищої освіти пов'язана, наприклад, з відкриттям приватного ВНЗ, переходом вищого навчального закладу на різні джерела фінансування, з переходом усього ВНЗ на дистанційну форму навчання студентів.

3. Ступінь новизни за фактором часу. В рамках цього критерію нововведення класифікують на ті, які заміщають застарілий матеріал, або відмінюють його, відкривають щось нове (спеціальність, нова освітня технологія) і ретровведення – це засвоєння вищою школою чогось давно забутого і скасованого.

3. Сучасний світовий освітній простір

У вирішенні проблем світової освіти важливого значення набувають крупні міжнародні проекти і програми, оскільки вони з необхідністю передбачають участь різних освітніх систем.

До крупних міжнародних проектів відносяться:

- ЕРАЗМУС, мета якого полягає в тому, щоб забезпечити мобільність студентів Європейської Ради (наприклад, в рамках програми до 10% студентів повинні пройти навчання у вищому навчальному закладі іншої європейської країни);
- ЛІНГВА – це програма підвищення ефективності вивчення іноземних мов, починаючи з молодших класів;
- ЕВРИКА – завдання якого полягає в тому, щоб здійснювати координацію досліджень з країнами Східної Європи;
- ЕСПІТ – проект, що передбачає об'єднання зусиль європейських університетів, НДІ, комп'ютерних фірм у створенні нових інформаційних технологій;
- ЄІПДАС – це програма в області удосконалення планування і управління освітою в арабських країнах;

- ТЕМПУС є загальноєвропейською програмою, орієнтованою на розвиток мобільності університетської освіти;
- ІРИС – це система проектів, спрямована на розширення можливостей професійної освіти жінок.

У світі виділяють типи регіонів за ознакою взаємного зближення і взаємодії освітніх систем.

Перший тип складають регіони, які виступають генераторами інтеграційних процесів. Найяскравішим прикладом такого регіону може слугувати Західна Європа. Ідея єдності стала стрижнем усіх освітніх реформ 1990-х років у західноєвропейських країнах. Прагнення до твердження «європейської ідентичності» і «громадянськості» підкріплене цілою низкою європейських проектів у таких областях освіти і культури, як популяризація національних літератур, розширення навчання іноземним мовам, збільшення мережі бібліотек, проект «Європейське місто культури».

Значення європейських інтеграційних процесів не вичерпується територією однієї Західної Європи. Досвід та інтернаціоналізація позитивно позначаються на ході взаємодії національних освітніх систем в інших частинах світу.

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

У світі формується новий, Азіатсько-тихоокеанський регіон (АТР) – генератор інтеграційних процесів.

До нього входять наступні країни: Республіка Корея, Тайвань, Сінгапур і Гонконг, а також Малайзія, Таїланд, Філіппіни та Індонезія. Для всіх цих країн характерна стратегія підвищених вимог до якості навчання і підготовки кадрів.

До другого типу відносяться регіони, що позитивно реагують на інтеграційні процеси. В першу чергу це країни Латинської Америки.

Як в процесі історії, так і в даний час Латинська Америка опиняється в зоні дії інтеграційних імпульсів з боку США і Західної Європи. Географічно це утилілося в участі цього регіону в інтеграційних процесах Західної півкулі на загальноамериканському, регіональному і суперрегіональному рівнях і включенні країн Латинської Америки в реалізацію певних міжнародних проектів з країнами Європи.

Країни Латинської Америки розглядають зв'язки з Європою як засіб ослаблення економічної і політичної залежності від США, а також як можливість захистити від тотальної північноамериканської дії процес культурутворення, головними елементами якого залишаються європейські культурні традиції і залишкові елементи стародавніх індіанських культур.

До третього типу відносяться ті регіони, які інертні до інтеграції освітніх процесів.

До цієї групи входить значна частина країн Африки на південь від Сахари (окрім ЮАР), низка держав Південної і Південно-східної Азії, невеликі острівні держави басейнів Тихого та Атлантичного океанів. Тривалість шкільного навчання в цілій низці африканських країн нижче мінімального – чотири роки. У даних регіонах переважає безграмотне населення. Наприклад, близько 140 млн. африканців, що проживають на південь від Сахари, залишаються неписьменні-

ми. Найнижча тривалість шкільного навчання у Нігерії – 2,1 роки, потім у Буркіна-фасо – 2,4 роки, у Гвінеї – 2,7 роки, у Джібуті – 3,4 роки.

На сьогодні в світі склалися наступні освітні моделі.

Американська модель: молодша середня школа – середня школа – старша середня школа – коледж дворічний – коледж чотирирічний в структурі університету, а далі магістрат, аспірантура.

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

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

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

Російська модель: загальноосвітня школа – повна середня школа, гімназія і ліцей-коледж – інститут, університет і академія – аспірантура – докторантура.

4. Історія становлення освіти в Україні

Історія освіти в Україні тісно пов'язана з усією історією українського народу. Багатовікове існування в стані роздробленості, під гнітом монголо-татарських орд, польських, литовських і угорських феодалів значно вплинуло на розвиток освіти.

У другій половині XVI століття відбулися зміни в державно-адміністративному положенні значної частини українських земель. З метою зміцнення своїх суспільно-політичних і економічних позицій, українські феодали переходили в католицизм і сполячувалися. Одночасно польські власті, за участю українських магнатів, посилено проводили колонізацію, насаджували католицизм.

Не дивлячись на те, що феодално-кріпосницький і національно-релігійний гніт був гальмом економічного і культурного розвитку українського народу, в другій половині XVI століття і особливо в першій половині XVII століття в Україні отримали подальший розвиток міста як центри ремесла і торгівлі, посилювалися економічні зв'язки між окремими землями, виникали передумови для освіти єдиного внутрішнього, тобто національного ринку. Продовжувався процес розвитку української народності, зростала національна свідомість українського народу, розвивалася українська культура.

Для боротьби проти іноземного гніту, національних і релігійних утисків міське населення (частково і сільське) в XVI-XVII столітті організовувалося в братерства. Останні відкривали школи, друкарні, навколо яких об'єднувалися культурні сили. В кінці XVI – початку XVII століття братські школи виникли в Львові (1585), Києві (1615), Луцьку (1620), Вінниці, Немірові, Кам'янець-Подільському та деяких інших містах. Викладання в цих навчальних закладах проводилося рідною мовою. Значна увага приділялася вивченню грецької, а пізніше латинської та польської мов (граматиці, риторичі, поетиці). Крім того, вивчалися арифметика, астрономія, музика і богослов'я.

Розповсюдженню освіти сприяло виникнення в Україні в II половині XVI століття книгодрукування. Перша друкарня була відкрита І.Федоровим у Львові, в ній видані в 1574 р. «Апостол» і «Буквар». У 1578 р. заснована Острозька друкарня, яка пізніше перейшла до Львівської братської друкарні. До середини XVII ст. в Україні налічувалося 25 друкарень у 17 містах і селах.

У 1632 році шляхом об'єднання Київської братської школи і Лаврської школи було створено перший вищий навчальний заклад в Україні – Києво-Могилянську колегію, в якій навчалися переважно діти української шляхти, старшини, духівництва, багатих міщан і козаків. Братські школи відіграли прогресивну роль у розповсюдженні освіти і розвитку української культури, в боротьбі українського народу за звільнення від гніту польських феодалів, за возз'єднання України з Росією.

В кінці XVII і в XVIII століття значний вплив на розвиток науки і освіти в Україні надавала Києво-Могилянська колегія (у 1701 р., за царським наказом, вона отримала титул і права академії і почала називатися Київською академією), названа на честь свого протектора митрополита П. Могили. Навчання в ній носило переважно загальноосвітній характер. Курс навчання продовжувався 12 років і поділявся на 8 класів: фару (підготовчий клас), інфиму (молодший клас), граматику, синтаксиму і вищі – поетику, риторику, філософію і богослов'я. Студенти отримували філологічну підготовку, знання мов: слов'янської, української літературної, грецької, латинської, польської, оволодівали поетичним і риторичним мистецтвом, вивчали класичну грецьку і римську і частково середньовічну літературу, історію, географію, філософію і богослов'я.

З часом у Київській академії були введені курс російської, французької, німецької і старосвйської мов, чиста і змішана математика (тригонометрія, фізика, астрономія, архітектура), а останніми роками існування академії класи домашньої і сільської економіки та медицини. Значне місце відводилося художній і музичній освіті. Київська академія була видатним вогнищем науки.

Київська академія значно вплинула на організацію, зміст і методи навчання в багатьох навчальних закладах, зокрема в Чернігівському (заснований в 1700 р.), Харківському (1721) і Переяславському (1738) колегіумах, які були створені за зразком Києво-Могилянської колегії.

Певну роль у розвитку освіти на західноукраїнських землях відіграв Львівський університет, хоча заклад був заснований (у 1661 р.) з метою посилення колонізації українського населення. Природно, що у той час діяльність Львівського університету визначалася соціальними інтересами та ідеологічними настановами Речі Посполитої. Але, як культурно-освітній центр, він не міг перебувати в ізоляції від суспільного життя, соціальних змін, впливу зарубіжних університетів. У складній соціальній ситуації виростили перші зерна наукової і педагогічної думки.

В університеті діяли два відділи – філософський і теологічний. Навчання проводилося за програмами ієзуїтських шкіл, розроблених в кінці XIV століття. Відповідно програмам, відділ філософії був начебто підготовчим. Студенти цього відділу протягом двох-трьох років освоювали, головним чином, філософську систему Аристотеля в її середньовічній інтерпретації. У невеликому обсязі

вивчалися історія, географія, грецька мова. Після цього чотири роки відбувала-ся богословська підготовка. Викладання на обох відділах відрізнялося схоластичністю, догматизмом і здійснювалося латинською мовою.

Навчання в університеті завершувалося отриманням наукового ступеня – ліценціата, бакалавра, магістра, доктора наук. Знання, які студенти отримували в університеті, а також методи навчання, стиль педагогічного керівництва мали своєю метою готувати войовничих фанатиків, які в своїй майбутній місіонерській діяльності повинні були захищати інтереси Католицької Церкви.

Особливе значення для розвитку освіти в Україні мало відкриття в 1787 році при університеті українського інституту, покликаного готувати, в першу чергу, вчителів для реальних і класичних гімназій, де навчалися українські діти. Не дивлячись на те, що програма інституту була обмежена, прогресивне значення мало викладання українською мовою. Український інститут в короткий період свого існування (до 1808 року) був провідником гуманітарної педагогічної освіти.

З початку XIX століття в Австрії почалася реформа освіти, яка була спрямована на посилення впливу церкви, її проникнення в навчально-виховний процес. Відповідно до цієї реформи, з 1805 по 1817 рр. університет називався ліцеєм. За своєю структурою і орієнтацією навчального процесу ліцей не відрізнявся від університетів, які існували у той час. Тільки термін навчання в ліцеї був іншим.

У 1817 році австрійський уряд повертає Львівському ліцею статус університету, йому привласнюється ім'я імператора Франца, чим підкреслюється повна залежність від монаршої влади. Відповідно зміст, організація навчального процесу підпорядковувалися вимогам, що пред'являється урядом Австрії.

У 1809 році була заснована Київська гімназія, яка згодом (у 1811 р.) була віднесена до вищих навчальних закладів. У 1805 році відкритий Харківський університет. У першій чверті XIX століття виникли привілейовані навчальні заклади, які поєднували курс середніх і вищих шкіл: Кременецький ліцей (1803), Рішельєвський ліцей в Одесі (1817), Гімназія вищих наук князя І.А. Безбородько в Ніжині (заснований у 1820 році). Після польського повстання 1830-1831 рр. Кременецький ліцей був закритий. У 1834 році створений Київський університет. Окрім привілейованих чоловічих навчальних закладів, відкривалися жіночі навчальні заклади – інститути шляхетних дівчат у Харкові (1812), Полтаві (1817), Одесі (1828), Керчі (1835), Києві (1838). У 1865 р. відкрився Новоросійський університет в Одесі.

Набагато гірше була справа на Буковині. Тут не було жодного вищого навчального закладу аж до кінця третьої чверті XIX століття. Тільки 16 листопада 1874 року рада міністрів Австрії, розглядаючи питання щодо заснування нового університету, зупинила свій вибір на Чернівцях. У 1870 році у Чернівцях була відкрита вчительська чоловіча гімназія, а 7 грудня 1874 року прийшов дозвіл на створення Чернівцького університету.

У Закарпатській Україні на початку XIX століття не було жодного вищого навчального закладу з українською мовою викладання. У Львівському уні-

верситеті викладання велося польською, в Чернівецькому університеті – німецькою, з 1920 – румунською мовами.

У 60-70-ті рр. XIX століття поступово формувалася система підготовки вчителів, зокрема для початкових шкіл. У кінці 60-70-х рр. були створені трирічні вчительські семінарії, які будували свою роботу на базі двокласних училищ.

Серед прогресивних педагогів України, що внесли в другій половині XIX, – початку XX століття вагомий внесок у розвиток освіти і педагогічної думки, – О.В. Духнович, Н.Ф. Львицький, Т.Г. Лубенець, Б.Д. Грінченко, Х.Д. Алчевська, С.М. Ковалів та ін.

Розвиток капіталізму, боротьба прогресивної громадськості зумовили подальше зростання вищої школи. В Україні центрами наукової думки, підготовки учених, вчителів для середніх шкіл, лікарів, юристів та ін. фахівців були Харківський, Київський і Новоросійський (у Одесі) університети, Ніжинський історико-філологічний інститут (1875), на західноукраїнських землях – Львівський і Чернівецький університети. Фахівців для промисловості і сільського господарства готували Харківський ветеринарний інститут (1851), Харківський технологічний інститут (1885), Київський політехнічний інститут (1898), Катеринославське вище гірське училище (1899), Львівський політехнічний інститут (1844), Академія ветеринарної медицини у Львові (1897) та ін. Функціонували вищі жіночі курси в Києві (з 1878 р.), Одесі (з 1906 р.), Харкові (з 1913 р.), жіночий медичний інститут у Києві (з 1907 р.).

У цей самий час почали створюватися вищі навчальні заклади для жінок. Так, після майже двадцятирічних клопотань у 1903 році в Одесі, за ініціативою професорів Новоросійського університету М.М. Ланге, Є.М. Щепкіна та інших, були відкриті Вищі жіночі педагогічні курси, реорганізовані в 1906 році у Вищі жіночі курси з історико-філологічним і фізико-математичним факультетами. У 1908 – 1910 рр. вони поповнилися юридичним і медичним факультетами. Останній пізніше був перетворений в жіночий медичний інститут. У 1907 році Вищі жіночі курси відкрилися в Харкові з історико-філологічним, фізико-математичним і юридичним відділеннями. У 1910 році в Харкові відкрився жіночий медичний інститут. У Києві в 1906 році, завдяки зусиллям професорів університету, відновили роботу Вищі жіночі курси, закриті в 1889 році. Спочатку вони склалися з історико-філологічного і фізико-математичного відділень, а в 1907-1909 рр. тут відкрилися ще юридичне, медичне та економічно-комерційне відділення. У 1916 році медичне відділення було реорганізоване в Київський жіночий медичний інститут, очолюваний професором університету П.І. Морозовим.

У 1906 році в Києві були відкриті і Вищі загальноосвітні курси для осіб обох статей з відділеннями історико-філологічним та економічно-комерційним.

На території західноукраїнських земель до 1918 року існувало чотири вищих навчальних заклади: університети у Львові і Чернівцях, політехнічний інститут і академія ветеринарної медицини у Львові.

Події 1917 року змінили не тільки соціальний лад, але і поставили на порядок денний створення нової школи з новими педагогічними кадрами. Незалежна Україна робила перші кроки в організації підготовки національних педа-

гогічних кадрів. Програмним документом стала декларація генерального секретаріату від 26 червня 1917 року, в якій визначалися основні заходи, спрямовані на розвиток національної школи і підготовку для неї кадрів.

Почалося становлення системи української вищої освіти. У 1918 році університети Св. Володимира в Києві, Харківського і Новоросійського (Одеський) стали державними університетами України. Відновлення діяльності Київського, Харківського, Новоросійського університетів, відкриття нових університетів в Катеринославі і Сімферополі мали величезне значення для розвитку суспільства, культури, освіти.

Діячі освіти почали будувати систему вищої освіти за зразком професійно-технічних навчальних закладів. Вони вважали, що старі університети були відірвані від життя. Будучи вищими навчальними закладами, вони давали своїм вихованцям ґрунтовні теоретичні знання, але не забезпечували оволодіння конкретними професійними навиками. На думку керівників освіти, університети практично не готували фахівців певного, явно окресленого профілю. Виняток становили тільки студенти медичного і юридичного факультетів. Особливій критиці піддавалася система підготовки фахівців на історико-філологічному і фізико-математичному факультетах. Студенти, які закінчували саме ці факультети, ставали викладачами шкіл, ремісничих училищ, технікумів.

У перші роки радянської влади виникли своєрідні форми інтеграції науки, вищої освіти і виробництва. Однією із них став Інститут інженерів електриків-виробничників (ІЕВ). Система ІЕВ полягала в тому, що немає інженерів широкого профілю, а є інженери для тих або інших потреб промисловості і техніки. Студент розглядався як повноцінний учасник виробничого процесу. Чотири дні на тиждень студенти працювали на заводі, протягом двох днів по 10 годин займалися в інституті. Не було залікових сесій. Пройдений предмет здавався негайно. Система ІЕВ була втіленням економіки: студенти, працюючи на виробництві, брали участь в створенні матеріальних цінностей.

У 1920 році Наркомпрос України ліквідовував університети в Києві, Харкові, Одесі, Катеринославі і Сімферополі. Почався етап затвердження військово-комуністичного стилю управління вищою освітою. Прямими спадкоємцями ліквідованих університетів стали самостійні медичні й юридичні інститути та тимчасові вищі педагогічні курси, створені на базі історико-філологічних і фізико-математичних факультетів. Студенти фізико-математичних факультетів, які виявили схильність до технічних дисциплін, переходили у відповідні групи спеціальних індустріально-технічних інститутів.

На базі факультетів університетів були створені інститути фізико-математичних наук, а історико-філологічні факультети були перетворені в інститути гуманітарно-суспільних наук. Також виникли нові вищі навчальні заклади – Академії теоретичних знань, що склалися з інституту суспільних наук та інституту фізико-математичних наук.

У 1921 році Наркомпрос УРСР почав на основі старих університетів створювати Інститути народної освіти: Київський, Харківський, Одеський, Катеринославський. У 1930 році на базі відповідних факультетів інститутів на-

родної освіти створені інститути професійної освіти, що випускали викладачів для технікумів, шкіл ФЗУ, робітфаків.

Великою подією в розвитку системи вищої освіти стало відтворення університетів в Україні. Було вирішено з 1 вересня 1932 р. відкрити університети в Харкові, Києві, Одесі і Дніпропетровську. За короткий строк університети стали науковими і освітніми центрами України. До функціонуючих факультетів додавалися нові, створювалися вечірні, заочні відділення, що стало позитивним результатом реорганізації вищої освіти. Таким чином, тільки на початок 1939 році склалася певна вітчизняна система університетської педагогічної освіти. Після приєднання до України західноукраїнських земель до цієї системи увійшли Львівський і Чернівецький університети.

Всього до початку 1938-1939 навчального року в УРСР налічувалося 129 вищих навчальних закладів.

Велика Вітчизняна війна порушила творче життя. Позитивні зміни, що відбувалися у вищій освіті, були припинені. У зв'язку з окупацією України, що насувається, державні вищі навчальні заклади були евакуйовані у східні райони СРСР.

Тільки до кінця 1943 року евакуйовані українські університети та інститути почали повертатися в рідні міста. Після звільнення тимчасово окупованої території України на ній діяло 154 вищих навчальних заклади.

Відразу ж після закінчення війни і приєднання Закарпаття до України до університетської системи приєднався ще один ВНЗ – Ужгородський державний університет, перший ВНЗ у Закарпатті.

У післявоєнний період в університетах стала відчутною потреба до укрупнення спеціальностей, розширення профілю фахівців. Були переглянуті навчальні плани і програми вищих навчальних закладів. Відбулося укрупнення низки вищих навчальних закладів.

Зміни в географічному розміщенні вищих навчальних закладах сприяли повнішому охопленню вищою освітою жителів всіх областей, наближенню умов навчання до умов праці майбутніх фахівців. Проте головними центрами ВНЗ в Україні все ж таки залишалися Харків, Київ, Одеса і Львів. У 1958 році в цих містах налічувалося 70 вищих шкіл зі 140, навчалася в них 59% від загальної чисельності студентів. У Харкові було 24 вищі школи, у Києві – 18, в Одесі – 16, у Львові – 12 вищих шкіл.

Народному господарству країни постійно були потрібні фахівці нових профілів. Щоб задовольнити ці потреби, при інститутах відкривалися нові відділення, факультети, кафедри. Особлива увага зверталася на підготовку інженерів за такими спеціальностями, як приладобудування, електромашинобудування, автоматика і телемеханіка, діелектрика і напівпровідники, промислова електроніка, конструювання і виробництво радіоапаратури, автоматизація промислових процесів, виробництво збірних залізобетонних виробів і конструкцій для будівництва, проектування телевізійної апаратури, технологія виробництва штучного волокна, хутра і шкіри та ін.

У другій половині 50-х років починається перебудова університетської педагогічної освіти. Були переглянуті навчальні плани і програми для студентів

педагогічних спеціальностей університетів у бік збільшення кількості годин на викладання педагогічних, психологічних і методологічних дисциплін. На початку 60-х рр. починає розширюватися мережа державних університетів шляхом перетворення в університети крупних педагогічних інститутів: Донецький, Сімферопольський.

У 1960-1970 рр. основна увага при плануванні підготовки кадрів зверталася на ті ланки вищої освіти, які забезпечували науково-технічний прогрес в усіх галузях народного господарства, подальше зростання культури і добробуту трудящих.

У 1974-1975 рр. на основі діючих навчальних планів вищих навчальних закладів були створені робочі навчальні плани, в яких визначалася кількість годин, що витрачається студентами на самостійну роботу за кожною дисципліною. При цьому увага зверталася на складність навчального курсу, його трудомісткість і значущість для фахівців даного профілю.

З метою професійної адаптації випускників з 1972 р. було введено річне стажування молодих фахівців на підприємствах народного господарства.

Прогресивною тенденцією вищої школи 70-х років стала нова форма організації самостійної роботи студентів, проведення семестрових атестацій.

За час з 1960 по 1980 р. було реорганізовано низку вищих шкіл, відкриті нові. У 1984 р. в УРСР функціонувало 146 вищих навчальних закладів, зокрема університетів – 9, технічних вищих навчальних закладів – 50, сільськогосподарських вищих навчальних закладів – 17, вищих навчальних закладів з економіки і права – 10, з охорони здоров'я – 15, педінститутів – 30, з фізкультури і спорту – 3, культури і мистецтва – 12. До мережі вищих навчальних закладів відносяться також 25 філій вузів України, 7 спеціалізованих факультетів і відділень та 12 загальнотехнічних факультетів.

Після отримання незалежності (1991) у суверенній Україні почала формуватися власна політика в області вищої освіти. Вона орієнтована на досягнення сучасного світового рівня, відродження самобутнього національного характеру, корінне оновлення змісту, форм і методів навчання, примноження інтелектуального потенціалу країни.

Сьогодні в Україні діє 15 класичних університетів. У 90-ті роки продовжувала спостерігатися тенденція реорганізації крупних педагогічних інститутів країни в університети.

Протягом останніх років була подолана державна монополія в області вищої освіти. Відкриті вищі навчальні заклади з різними формами власності: комерційні, приватні, сумісні, міжнародні, які надають можливість здобування вищої освіти значній кількості випускників середніх і середньо-спеціальних навчальних закладів.

Розвиток платної і безкоштовної вищої освіти, з одного боку, відкриває можливість підготовки фахівців на комерційній основі за договорами; з іншого боку, різко зменшує кількість місць для тих, які поступають на держбюджетній основі та обмежує доступ у вищі школи тих, хто не має можливості сплатити своє навчання.

Процеси європейської інтеграції охопили Україну з початку нового тисячоліття. Україна чітко визначила орієнтир на входження в освітній і науковий простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог, наполегливо працює над впровадженням Болонської системи освіти.

Болонський процес в Україні офіційно почався 19 травня 2005 року з підписанням декларації на Бергенській конференції.

Перш за все це нові можливості, пов'язані з перспективою входження в загальноєвропейський освітній простір, а саме:

- визнання українських дипломів на міжнародному рівні;
- велика мобільність в європросторі для студентів і викладачів;
- загальні освітні і дослідницькі проекти з європейськими університетами;
- конкурентоспроможність на європейському і світовому ринку праці.

Перш за все слід зазначити, що інтеграційні процеси, як це неодноразово підкреслюється в засновницьких документах процесу Болонського, об'єднані зі збереженням і розвитком неповторного національного досвіду, культурної спадщини кожної країни. Отже, «євро стандарт» в освіті у жодному випадку не означає уніформізацію, нівеляцію специфіки освітніх систем європейських країн, а спрямований на їх взаємне узгодження і гармонізацію з потребами сучасного миру.

Передбачалось, що освіта в Україні повністю буде адаптована до вимог і принципів процесу Болонського до 2010 року.

Але на даному етапі розвитку вищої освіти в Україні можна говорити, що процес інтеграції не завершений.

5. Історія розвитку освіти в Одесі

Система освіти, як і само суспільство, постійно розвивається та удосконалюється. Але завжди цей процес починається з нижчих ступенів, переходячи до вищих відповідно до принципу «від простого до складного». Реально ця піраміда в технічній освіті складається з професійних шкіл або училищ, потім – технікуми, а вершиною є інститути або університети.

Історія освіти в Одесі почалася зі створення у місті в 1806 році благородного інституту, в якому загальну гуманітарну освіту здобували хлопчики і дівчатка. Але в 1817 році в місті відкрився спеціальний навчальний заклад для підготовки молодих людей до державної служби. Це був ліцей, що отримав пізніше назву «Рішельєвський». Дівчата продовжували вчитися в інституті, що отримав назву інститут шляхетних дівчат. Крім того, була створена мережа народних училищ і гімназій. До середини XIX століття для міста і всього Новоросійського краю, що перетворювався з сільськогосподарсько-торгового у промисловий, виникла гостра потреба в технічно грамотних фахівцях. У Рішельєвському ліцеї, а з 1865 року – в Новоросійському університеті на природничму факультеті випускникам давали загальнотехнічні знання. Але техніка і технології почали випереджати можливості університетських теоретиків, які не мали ні

бази, ні навичок, необхідних для підготовки інженерів. Тому випускники одеських гімназій виїжджали здобувати інженерну освіту в інші міста імперії і навіть за межі.

Ідея створення у місті вищого технічного навчального закладу формувалася в результаті діяльності одеського відділення Імператорського Технічного суспільства. Але її вирішували послідовно. У 90-х роках в місті відкрили технічні школи, які готували кваліфікованих робітників. Це були школа будівельних десятників при відділенні ІРТО на Княжій (1891 рік), ремісниче училище на Старопортофранківській (1892 рік), школа мукомелів при млині Вейнштейна на Московській (1895 рік). А в 1897 році в столицю був направлений проект члена відділення ІРТО інженера-технолога Миколи Мельникова про створення в Одесі політехнічного технікуму (інституту) для підготовки інженерних кадрів для промислових підприємств міста і всього півдня Росії. Але у зв'язку з відкриттям у цьому ж році в Києві політехнічного інституту проект не був реалізований.

Прошло двадцять років, і в 1918 році ініціативна група союзу студентів-технологів звернулася до одеського відділення Російського технічного суспільства (вже без імператорського) з проханням організувати у місті заняття на курсах для студентів вищих технічних закладів. Прохання було оперативно розглянуте, і вже 6 квітня 1918 року при Технічному суспільстві відбулася нарада представників міського самоврядування, одеського земства, Новоросійського університету, технічного суспільства, союзу інженерів і представників фінансових і торговельно-промислових кіл міста. На нараді з'ясувалося, що у зв'язку з «демобілізацією студентства» в Одесі і області знаходиться до 300 чоловік студентів-техніків, уродженців міста і області. А оскільки вони займалися в інститутах за межами Української держави, відсутність в Одесі вищої технічної школи не давала їм можливості продовжити заняття. Так в Одесі з'явився політехнічний інститут. І вже 8 червня на Пушкінській, 11 почала працювати канцелярія інституту, а по місту поширювалися повідомлення про склад факультетів і умови прийому. В 1918 році вирішено було обмежитися трьома факультетами – механічним, інженерно-будівельним і економічним. Заняття проводилися тільки на першому і другому курсах з оплатою по 200 рублів за семестр. Кількість студентів була визначена по 500 чоловік на кожному курсі. На перший курс приймали за конкурсом атестатів (свідoctв) про середню освіту, а на другий приймали студентів вищих технічних закладів прийому не пізніше 1917 року.

З 1 вересня 1918 року в Одесі почав роботу перший вищий технічний навчальний заклад. У 1922 році всі навчальні заклади з рівнем викладання вищій, ніж в школах і гімназіях, називали ВІШ (вища школа). Але з 12 ВІШей тільки політехнічний інститут був справжнім технічним закладом. У 1930 році за рішенням уряду України на базі факультетів політехнічного інституту в місті відкрилися ще чотири технічні вищі навчальні заклади. Енергетичний факультет перетворився на енергетичний інститут, будівельний – в інститут громадського і комунального будівництва, суднобудівельний – в інститут водного транспорту, а факультет електрозв'язку і слабких струмів – в інститут зв'язку.

6. Історія Академії зв'язку ім. О.С. Попова

На рубежі минулого і нинішнього століть головним видом електричного зв'язку був телеграф. У 1900 році в Одесі були відкриті Вищі курси телеграфних механіків, що готували техніків для південної частини тодішньої Росії. Ці курси стали важливим навчальним закладом електротехнічного профілю. Електротехніка тоді перебувала в центрі суспільної уваги внаслідок значної практичної користі. Вони незабаром стали суспільним центром зв'язківців та інших електротехніків Причорномор'я, що об'єднав технічну еліту Одеси. На з'їзді залізничних електротехніків і начальників телеграфів, який відбувся в Одесі напередодні (1897 рік), стало зрозуміло, що в електротехніки «слабких» струмів є велике коло питань, які вимагають окремого вивчення. Вагомою часткою у формуванні такої думки з'явилася демонстрація О.С. Поповим на з'їзді досвіду по бездротовому телеграфуванню, який викликав загальне захоплення і овацію. Під час дослідів на Чорному морі в 1903 році А.С. Попов виступив з декількома лекціями з бездротового телеграфування на Вищих курсах телеграфних механіків, що викликали у слухачів надзвичайно великий інтерес і хвилю патріотизму. Вищі курси телеграфних механіків проіснували до 1917 року. Практичні потреби зв'язку Одеси в період революції і громадянської війни в мінімальному обсязі задовольнялися приватними радіотелеграфними майстернями.

Відразу після громадянської війни у 1919 році названі майстерні реорганізуються в перший в Росії Одеський державний радіотелеграфний завод, директором якого стає Р.В. Львович, а технічним директором – фізик Борис Федорович Цомакіон, випускник Одеського (Новоросійського) університету, згодом професор і активний організатор інституту. Як наукові консультанти радіолабораторії – прообраз сучасних НДІ працюють професор Л.І. Мандельштам і доцент М.Д. Папалексі, обидва згодом всесвітньовідомі академіки. Високий науковий рівень керівництва заводу дозволив отримати значні результати – друге місце в Росії після нижньогородської радіолабораторії, де робилися електронні лампи – вершина технічного прогресу того часу. Одночасно проблема підготовки фахівців була вирішена шляхом організації при заводі радіотелеграфних курсів, що дали початок Одеському технікуму зв'язку. Завод припинив самостійне існування в 1923 році і в цьому ж році поновлюється навчальна діяльність в будівлі колишніх курсів телеграфних механіків у вигляді Одеського Вищого електротехнікуму сильних струмів (ОВЕ) ім. Грінько, колишнього Міністра освіти України. Випускникам вищих технікумів привласнювалася кваліфікація інженера після чотирьох років навчання. Осінню 1929 року, у зв'язку з реформою освіти, Вищий електротехнікум стає електротехнічним факультетом Одеського політехнічного інституту (ОПІ). Ухваленням ЦВК СРСР і СНК СРСР за № 4/237 від 23 липня 1930 р. на базі електрофаку ОПІ створюється Одеський інститут інженерів зв'язку (ОІЗ). Одеський інститут інженерів зв'язку у момент освіти мав студентів на всіх курсах. Тому перший випуск з ОІЗ відбувся вже в 1931 році. Директором ОІЗ був призначений декан електрофаку ОПІ С.Д. Ясиновський.

Знов ОПЗ було передано будівлю курсів телеграфних механіків – Вищого електротехнікуму і додаткова шкільна двоповерхова будівля. У 1930-1931 рр. ця будівля була надбудована третім і четвертим поверхами і стала навчальним корпусом інституту. На початку становлення інституту конструювання і виробництва апаратури в радіомайстернях інституту для потреб Червоної Армії очолив випускник 1931 року С.М. Плахотник, пізніше один із заступників Міністра зв'язку СРСР, лауреат Державної премії СРСР. С.М. Плахотник сконструював один із перших в СРСР телевізорів, який демонструвався в будівлі Одеського театру опери і балету для обласного з'їзду Рад, а потім в удосконаленому вигляді був ним подарований Наркомові оборони СРСР маршалу К.С. Ворошилову в Москві в день святкування річниці Червоної Армії в 1933 році.

У 1935-1937 роках під керівництвом С.М. Плахотника були здійснені перші в СРСР дальні передачі малорядкового телебачення з Одеси до Москви. У 1931-1937 рр. навчальні заклади зв'язку всіх рангів Одеси (ОПЗ, технікум зв'язку, школа ФЗО) складали так називаний комбінат зв'язку.

Багато довоєнних випускників інституту стали крупними фахівцями в області електрозв'язку. Серед них доктора технічних наук, професори Серед них доктори технічних наук, професори І. С. Гоноровський, Г. З. Айзенберг, А. М. Зінгеренко, П. І. Євдокимов, Лауреати Державних премій В. Ф. Желєзов, С. М. Плахотник, А. А. Большой, Н. Н. Смирницький, В. Шумейко. У передвоєнні роки з 1937 році інститут очолив Володимир Андрійович Надеждин, випускник військової Академії зв'язку. Початок Великої Вітчизняної війни застав інститут в період його розквіту. З перших днів війни почалася найнапруженіша робота по відбиттю ворожого нападу. Маршал Радянського Союзу Г.К. Жуков у широко відомій книзі «Спогади і роздуми» відзначає, що Чорноморський флот і Одеський військовий округ зустріли ворожий напад найбільш організовано. Цьому сприяли довоєнні заходи. Так, наприклад, «військові» групи випускників інституту готувалися за спеціальною програмою, і Червона Армія з початком війни отримала значну кількість готових високопрофесійних командирів зв'язку. Багато хто із них досить скоро стали старшими офіцерами і генералами. Так, випускник 1941 року Н.Н. Смирницький заслужив військове звання генерал-лейтенант, а вже після війни став Лауреатом Державної премії за великий внесок у машинобудування. І не випадково, тому що наші випускники-зв'язківці були учасниками надзвичайно важливих історичних подій військового часу. Так, випускник 1941 р. Ф.Т. Канівченко організовував зв'язок Верховного Головнокомандуючого на міжнародних Тегеранській та Ялтинській конференціях, а випускник 1934 року А.Г. Молдованов командував вузлом радіозв'язку, через який йшла інформація до Москви і Парижа з місця підписання Акту про беззастережну капітуляцію Німеччини в момент нашої Великої Перемоги. Це було потім. А в найтривожніший час початку війни, коли йшов традиційний захист дипломних проектів, молоді інженери, не чекаючи отримання диплома, йшли у військкомати, багато викладачів і студенти добровільно вступили в ряди винищувального батальйону, який ніс патрульну службу їх захисту міста. У липні 1941 р. йшла напружена підготовка інституту до евакуації. Волею різних обставин при евакуації інститут опинився в місті Гур'єві на березі Каспійського мо-

ря. Через відсутність належного приміщення у місті Гур'єві інститут не зміг почати свою роботу. Його відправили до міста Ташкент. Туди ж був евакуйований і Московський інститут зв'язку. Для кращого використання викладацького складу і лабораторного устаткування обидва інститути були об'єднані. Директором об'єданого інституту в квітні 1942 році був призначений В.О. Надеждин. В кінці літа 1944 року було ухвалено рішення про відновлення діяльності Одеського інституту інженерів зв'язку.

Керівництво інститутом на початку 1945 року було знов покладене на С.Д. Ясиновського. Старий і новий довоєнні лабораторні корпуси інституту лежали в руїнах і відновленню не підлягали. У навчальному корпусі (нині – першому лабораторному) знаходився німецький шпиталь. В результаті неймовірних важких організаційних заходів щодо відселення шпиталю, виготовлення навчальних меблів і перших лабораторних стендів, вже в жовтні 1944 року був проведений перший після звільнення Одеси від фашистів прийом в інститут у кількості 60 студентів. Студенти жили і навчалися у навчальних аудиторіях. Напівзруйнована будівля студентського гуртожитку на Манежній вулиці була тимчасово надана викладачам, а будівлю на вулиці Островідова займав штаб ОДВО. Незабаром після війни там працював легендарний маршал Перемоги Г.К. Жуков.

У 1948 році керівництво інститутом доручається доцентові Пишкіну І.П. Під керівництвом І.П. Пишкіна побудований своїми силами з трофейних радіодеталей один із перших в Союзі РСР (1951 рік) експериментальний телецентр, що віщав на Одесу, викликав суспільний резонанс. Спортивні індивідуальні і командні перемоги на змаганнях усіх рангів затвердили за інститутом міцну спортивну славу, в якій є значна заслуга післявоєнного завідувача кафедрою фізвиховання і спорту, колишнього офіцера - танкіста Б.Д. Фрактмана. Відродилися і бурхливо розширилися науково-дослідні роботи. Одесити і численні гості міста із задоволенням слухають музику одеських курантів, створених І.О. Дунаєвським в інституті в 1959 р. Робота курантів стала символом Одеси.

У 1953 році в інституті організований заочний факультет, у 1956 р. – вечірній факультет, в 1962 році – аспірантура, в 1966 р. – Кишинівський У КП, в 1967 році – Київський заочний факультет, згодом Київський інститут зв'язку. У 1965 році створена спеціалізована Рада із захисту кандидатських дисертацій за науковими спеціальностями «Теорія, системи і пристрої передачі інформації по каналах зв'язку» і «Мережі, вузли зв'язку і розподіл інформації». З того часу захищено 151 кандидатську дисертацію. З 1966 по 1981 роки інститутом керував доктор технічних наук, професор Кутасін Борис Петрович. У 1981 році ректором інституту обирається доктор технічних наук, професор Панфілов Іван Павлович.

У 1967 році Рішенням СМ УРСР інституту привласнено ім'я винахідника радіо А.С.Попова. А в 1980 році за успіхи в підготовці інженерів зв'язку і розвитку наукових досліджень Президія Верховної Ради Української РСР нагородив інститут Почесною грамотою.

З 1981 по 2001 роки інститут, а потім з 1993 року академію очолював доктор технічних наук, професор І.П. Панфілов. У 2001 р. ректором ОНАЗ ім. О.С. Попова був обраний професор П.П. Воробієнко.

В 2009 академія отримала свідоцтво (ВБ № 01169) про внесення до Державного реєстру наукових установ, яким надається підтримка держави.

Сьогодні Одеська національна академія зв'язку (ОНАЗ) ім. А.С. Попова є єдиним вищим навчальним закладом України, який готує фахівців з усіх телекомунікаційних спеціальностей. Структура ОНАЗ ім. О.С. попова містить:

- базову частину академії (м. Одеса);
- Київський інститут зв'язку;
- Одеський електротехнікум зв'язку.

В Одеській національній академії зв'язку широко використовується скорочена форма підготовки фахівців з числа абітурієнтів, що мають середню спеціальну освіту за вибраним фахом (технікум, коледж).

В академії останніми роками розпочата підготовка магістрів. Розроблено освітньо-професійну програму, навчальний план і програми дисциплін.

Науково-дослідна робота є складовою частиною навчального процесу, наукової творчості викладачів, студентів і аспірантів. Наукові дослідження в академії ведуться професорсько-викладацьким складом (майже 80% від загального числа викладачів), науковими співробітниками, аспірантами і студентами на кафедрах, а також у 13 наукових лабораторіях, науково-дослідному центрі електромагнітної сумісності і радіочастот, науково-інженерному центрі лінійно-кабельних споруд, науково-аналітичному центрі телекомунікацій, науково-дослідному центрі поштового зв'язку «Індекс». Вчені академії ведуть міжнародну і міждержавну політику адміністрації зв'язку в Секторі Радіозв'язку Міжнародного Союзу Електрозв'язку. Студентська науково-дослідна робота ведеться шляхом участі студентів у виконанні НДР на кафедрах, у наукових підрозділах академії, а також індивідуально з викладачами (беруть участь близько 10% студентів).

В академії створений технічний центр, обладнаний сучасною технікою, який дозволяє студентам користуватися можливістю роботи на комп'ютері, використовувати розмножувальну техніку, входити в мережу Internet та отримувати інші послуги зв'язку. Також створена система дистанційного навчання для перепідготовки і підвищення кваліфікації фахівців галузі зв'язку на основі Internet- вузла академії зв'язку.

Головна особливість організації процесу дистанційного навчання – надання можливості вчитися тому, чому хоче студент і там, де він хоче, – вдома, в офісі, лабораторії, читальному залі. На сьогодні система має такі можливості:

- віртуальна бібліотека;
- віртуальні лабораторні роботи;
- відео/аудіо лекції з можливістю on-line консультацій з викладачем під час лекцій;
- цілодобові консультації по електронній пошті.

Питання для самоперевірки:

1. Чим обумовлена поява інституту освіти?
2. Зародження педагогічної думки в Стародавній Греції.
3. Які педагогічні ідеї розвивались в епоху Середньовіччя?
4. Розвиток педагогічних ідей у епоху Відродження й Реформації.
5. Педагогічна думка в Нові й Новітні часи.
6. Зародження та розвиток педагогічної думки в Україні та Росії у X - XVII століттях.
7. Становлення наукової педагогіки XIX століття.
8. Як можна охарактеризувати сучасний світовий освітній простір?
9. Сучасний стан педагогічної науки в Україні.
10. У чому полягає специфіка розвитку освіти в Одесі?

Література до теми:

1. Галузинський В.М. Педагогіка: теорія та історія: навч. пос./ В.М. Галузинський, М.Б. Євтух. – К.: Вища школа, 1995. – 237 с.
2. Педагогика: [учеб. пособ. для студентов педагогических учебных заведений] / [В.А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко и др.] – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
3. Педагогика в вопросах и ответах: учеб. пособ. / [Л.В. Кондрашова, А.А. Пермяков, Н.И. Зеленкова, А.Ю. Лаврешина]. – Кривой Рог, 2002. – 240 с.
4. Педагогика /В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев Е. Н. Шиянов. – М., 1997. – 576 с.
5. Педагогика: учеб. пособ.; под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 1998. – 640 с.
6. Педагогика: [учеб. пособ. для студентов педагог. ин-тов]; под ред Ю.К. Бабанского. – [2-е изд.]. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.
7. Радугин А.А. Педагогика: учеб. пособ. для высших заведений/ Радугин А.А. – М., 2002. – 572 с.

ТЕМА 4. ОСВІТА І КУЛЬТУРА. ЗМІСТ ОСВІТИ ЯК ФУНДАМЕНТ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

План:

1. Освіта як система і процес.
2. Вікова динаміка розвитку людини в процесі освіти.
3. Типи освіти.

1. Освіта як система і процес

Освіта як система є мережею установ різного типу і рівня, які постійно розвиваються.

Основні елементи освіти як макросистеми, що має державний статус, – це системи дошкільної, шкільної, середньо спеціальної, вищої і післядипломної додаткової освіти.

«Освіта – це цілеспрямований процес навчання і виховання в інтересах особистості, суспільства, держави, що супроводжується констатацією досягнення учнями певних державних освітніх рівнів – цензів».

Закон «Про освіту».

Змістовне поняття «школа» сьогодні, як правило, означає тип освітньої системи або будівлі, в якій розміщується навчальний заклад. Проте впродовж тривалої історії розвитку суспільства цей термін мав і понині має багато значень. На латинській мові «школа» (*schola*) означає сходи, сходинки яких ведуть вгору. Маючи релігійно-духовне походження, це поняття спочатку відображало об'єднання людей (вчителів і учнів), включених в процес сходження душі і духовності людини. У перекладі з грецької «школа» (*schole*) трактується як будинок радості в процесі пізнання світу. У зв'язку з цим про школу говорили більше як про той або інший напрям або течію в науці, мистецтві, літературі, суспільно-політичній думці і т. п., який володіє характерними властивостями, методами, прийомами, представлений групою учнів і послідовників певного вченого або художника, близьких за творчими принципами, ідеями або манерами, – наприклад, «ананьєвська школа психологів», «строгановська школа іконопису».

Впродовж століть склалися і продовжують з'являтися особливо організовані школи, що відрізняються своїми принципами і певною специфікою, і, відповідно, носять різні назви. Так, у педагогічному колі відомі «Школа радості», «Вальдорфська школа», «Школа Френе», «Гуманітарна школа», «Математична школа», «Музична школа», «Художня школа», «Спортивна школа», «Економічна школа», «Школа життя» тощо.

Так само і зміст поняття «університет» (або лат. *Alma Mater* – рідна мати) сприймається не тільки як тип вищого навчального закладу. Місія університету віддавна полягала в навчанні молоді людини сукупності всіх видів знань. З давніх часів *Alma Mater* був вогнищем мудрості і виконував декілька завдань: університет не тільки зберігав, шукав і передавав наявні в суспільстві наукові знання, високі духовні і культурні цінності. Він ще і виховував інтелект заради вищої культури. Історично саме в університетах народжувалося нове знання,

формувалася наукова теорія і створювалася та або інша парадигма розуміння життя, рослинного і тваринного світу, космосу, людини. Сьогодні слово «університет», так само як і «школа», має загальнокультурний сенс. В Україні відомі «Гуманітарний університет», «Класичний університет», «Педагогічний університет», «Технічний університет», «Технологічний університет», «Медичний університет» та інші, спектр яких постійно поповнюється.

Моделі освіти:

1. *Модель освіти як державно-відомчої організації*. В цьому випадку система освіти розглядається структурами державної влади як самостійний напрям у ряді інших галузей народного господарства. Будується вона за відомчим принципом з жорстким централізованим визначенням цілей, змісту освіти, номенклатури навчальних закладів і навчальних дисциплін у рамках того або іншого типу освітньої системи. При цьому навчальні заклади однозначно підпорядковуються і контролюються адміністративними або спеціальними органами.

2. *Модель розвиваючої освіти*. Ця модель передбачає організацію освіти як особливої інфраструктури через широку кооперацію діяльності освітніх систем різного рангу, типу і рівня. Така побудова дозволяє забезпечувати і задовольняти потреби різних прошарків населення країни в освітніх послугах, швидко вирішувати освітні завдання і забезпечувати розширення спектра освітніх послуг. Освіта також отримує реальну можливість бути затребуваною іншими сферами – прямо, без додаткових узгоджень з державною владою. У цьому випадку сфера освіти виступає як ланка соціальної практики.

3. *Традиційна модель освіти* – це модель систематичної академічної освіти як спосіб передачі молодому поколінню універсальних елементів культур минулого, роль якого зводиться здебільшого до відтворення культури минулого. Основну роль освіти традиціоналісти вбачають у тому, щоб зберігати і передавати молодому поколінню елементи культурної спадщини людської цивілізації. Перш за все під цим розуміється різноманітність знань, вмінь і навичок, ідеалів і цінностей, які сприяють як індивідуальному розвитку людини, так і збереженню соціального порядку. Відповідно до концепції традиціоналізму освітня система повинна переважно вирішувати завдання формування базових знань, вмінь і навичок (в рамках існуючої культурно-освітньої традиції), що дозволяють індивіду перейти до самостійного засвоєння знань, цінностей і вмінь вищого рангу у порівнянні із засвоєними.

4. *Раціоналістична модель освіти* передбачає таку її організацію, яка, перш за все, забезпечує засвоєння знань, вмінь, навичок та практичне пристосування молодого покоління до існуючого суспільства. В рамках даної моделі забезпечується передача-засвоєння тільки таких культурних цінностей, які дозволяють молодій людині безболісно вписуватися в існуючі суспільні структури. При цьому будь-яку освітню програму можна перевести у «поведінковий» аспект знань, вмінь і навичок, якими слід оволодіти учням.

В ідеології сучасної раціоналістичної моделі освіти центральне місце займає біхевіористська (від. англ. *behavior* – поведінка) концепція соціальної інженерії. Раціоналісти виходять з порівняно пасивної ролі учнів, які, отримуючи певні знання, вміння і навички, набувають, таким чином, адаптивного «поведі-

нкового репертуару», необхідного для адекватного життєвляштування відповідно до соціальних норм, вимог і очікувань суспільства. У раціоналістичній моделі немає місця таким явищам, як творчість, самостійність, відповідальність, індивідуальність, природність та ін. Таким чином, поведінкові цілі вносять до освітнього процесу дух вузького утилітаризму і нав'язують вчителю негнучкий механічний образ дій, що знижує його цінність. Ідеалом виховання у цьому випадку стає точна відповідність поведінки певному шаблону, і діяльність вчителя перетворюється на натаскування учнів (наприклад, на виконання тестів). Як наслідок з'являються такі проблеми, як творчий характер не тільки вчення, але і викладання, навіть не обговорюються.

5. *Феноменологічна модель освіти* передбачає персональний характер навчання з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей учнів, дбайливе і поважне відношення до їхніх інтересів і потреб. Представники цієї моделі не сприймають школу як «освітній конвеєр». Освіту вони розглядають як гуманістичну в тому значенні, що вона повинна якнайповніше й адекватно відповідати справжній природі людини, допомогти їй виявити те, що в ній вже закладено природою, а не «віддивати» в певну форму, придуману кимось заздалегідь. Педагоги створюють умови для самопізнання і підтримки унікального розвитку кожного учня відповідно до успадкованої ним природи, надають якомога більше свободи вибору і умов для реалізації учнем свого природного потенціалу і самореалізації. Прихильники даного напрямку відстоюють право індивіда на автономію розвитку та освіти.

6. *Неінституційна модель освіти* орієнтована на організацію освіти поза соціальними інститутами, зокрема шкіл і вищих шкіл. Це освіта на «природі», за допомогою Internet, в умовах «відкритих шкіл», дистанційне навчання тощо.

Основні елементи освіти як конкретної освітньої установи – це:

- 1) цілі освіти;
- 2) зміст освіти;
- 3) засоби і способи отримання освіти;
- 4) форми організації освітнього процесу;
- 5) реальний освітній процес як єдність навчання, виховання і розвитку людини;
- 6) суб'єкти та об'єкти освітнього процесу;
- 7) освітнє середовище;
- 8) результат освіти, тобто рівень освіченості людини в даному навчальному закладі.

Функціонування будь-якої освітньої системи підпорядковане тій або іншій меті.

Освітні цілі – це певні свідомо очікувані результати, яких прагне досягти дане суспільство, країна, держава за допомогою існуючої системи освіти в цілому в даний час і в найближчому майбутньому.

В освітній установі *зміст освіти* – це зміст діяльності суб'єктів освітнього процесу (викладача і учня), він конкретизується в навчальному плані освітньої установи. Зміст кожної дисципліни навчального плану конкретизується в

освітніх програмах, кожна освітня програма змістовно знаходить своє відображення у підручниках і навчальних посібниках.

Є декілька способів конструювання і структуризації змісту освіти, які на практиці визначають способи розробки освітньої програми і написання підручника.

Перший спосіб – це *лінійна побудова навчального матеріалу*. У такій структурі окремі частини навчального матеріалу представлені послідовно і безперервно як ланки єдиної цілісної навчальної теми, які в сукупності розкривають розділ, а всі розділи – навчальний курс. Кожна частина вивчається тільки один раз.

Другий спосіб, концентричний, використовується, якщо одне і те саме питання розглядається декілька раз. При повторюванні зміст розширюється, збагачується новою інформацією і вирішується на новому рівні. Наприклад, в початкових класах у курсі математики надається уявлення про багатокутники, а при вивченні геометрії вивчаються їхні властивості із застосуванням логічних форм доказу. До проблеми можна повертатися через деякий незначний час в рамках курсу, який вивчається, але можна і через декілька років.

Третій спосіб представлення змісту освіти – *спіралеподібний*: ставиться проблема, до вирішення якої учні і вчитель повертаються постійно, розширюючи і збагачуючи коло пов'язаних з нею знань і способів діяльності з різних сфер людської діяльності. Таким чином, для цього способу характерне багатократне повернення до опрацювання одних і тих самих навчальних тем і доповнення нових.

Четвертий – модульний спосіб. У такий спосіб весь зміст кожної навчальної теми як цілісної одиниці змісту освіти перерозподіляється за наступними напрямками:

- орієнтаційний, методологічний (іноді його називають світоглядним);
- змістовно-описовий;
- операційно-діяльнісний;
- контрольнo-перевірочний.

Способи отримання освіти у світовій і вітчизняній практиці:

- успішне навчання в умовах конкретної освітньої системи в колективі учнів (або студентів) і завершення всього циклу навчання в рамках даного навчального закладу успішною здачею випускних іспитів (денна і вечірня форми навчання);
- індивідуальне навчання вдома самостійно або за допомогою педагогів і складання іспитів та інших форм звітності державній екзаменаційній комісії при конкретному навчальному закладі (екстернат);
- дистанційне (від англ. *distance* – відстань) навчання за допомогою навчальних програм на комп'ютері;
- заочна форма навчання за допомогою листування, окремих консультацій у викладачів освітньої установи, звітних письмових контрольних робіт, узагальнювальних лекцій з усього курсу, заліків і іспитів.

Форми організації освітнього процесу:

- урок (35 або 45 хвилин) – основна форма навчання у школі;

- лекція (90 або 120 хвилин, з перервою або без) – основна форма навчання у ВНЗ;
- семінар – практичне заняття всієї навчальної групи;
- лабораторний практикум – практичне заняття із застосуванням техніки, спеціальної апаратури, проведенням експерименту, досліджування;
- навчальна екскурсія на природу, підприємство, в музей, на виставку тощо.
- групові або індивідуальні консультації з викладачем за окремими навчальними темами або питаннями, які проводяться за ініціативою викладача або на прохання учнів (їхніх батьків) в школі або студентів у ВНЗ;
- інші форми організації.

У світовій практиці в різні історичні періоди з'явилися і до цих пір взаємодіють між собою декілька систем навчання:

- класно-урочна;
- лекційно-практична, курсова;
- бригадно-групова;
- індивідуальна;
- кабінетна;
- система інтенсивного (прискореного) навчання;
- система політехнічного навчання (вивчення основ наук і основ сучасного виробництва в їхньому поєднанні);
- система різнорівневого навчання та ін.

Сучасна освіта розвивається за різними напрямками і характеризується такими властивостями: гуманізація, гуманітаризація, диференціація, диверсифікація, стандартизація, багатоваріантність, багаторівневості, фундаменталізація, комп'ютеризація, інформатизація, індивідуалізація, безперервність.

Гуманізація освіти – це орієнтація освітньої системи і всього освітнього процесу на розвиток і становлення відносин взаємної поваги між учнями і педагогами, заснованих на повазі прав кожної людини; на збереження і зміцнення їхнього здоров'я, відчуття власної гідності і розвитку особистого потенціалу. Саме така освіта гарантує учням право вибору індивідуального шляху розвитку.

Гуманітаризація – це орієнтація на засвоєння змісту освіти незалежно від її рівня і типу, що дозволяє з готовністю вирішувати головні соціальні проблеми на благо і в ім'я людини; вільно спілкуватися з людьми різних національностей і народів, будь-яких професій і спеціальностей; добре знати рідну мову, історію і культуру; вільно володіти іноземними мовами; бути економічно та юридично грамотною людиною.

Диференціація – це орієнтація освітніх установ на досягнення учнів або студентів при врахуванні, задоволенні і розвитку інтересів, нахилів і здібностей всіх учасників освітнього процесу. Диференціація може втілюватися на практиці різними способами, наприклад, через групування учнів за ознакою їх успішності; розділення навчальних дисциплін на обов'язкові і за вибором; розділення навчальних закладів на елітні, масові і призначені для учнів із затримками або

відхиленнями у розвитку; складання індивідуальних планів і освітніх маршрутів для окремих учнів або студентів відповідно до інтересів і професійної орієнтації тощо.

Диверсифікація – це широке різноманіття навчальних закладів, освітніх програм і органів управління.

Стандартизація – це орієнтація освітньої системи на реалізацію перш за все державного освітнього стандарту – набору обов'язкових навчальних дисциплін з чітко визначеним обсягом годин.

Багатоваріантність означає створення в освітній системі умов вибору і надання кожному суб'єкту шансу на успіх, стимулювання учнів або студентів до самостійного вибору і прийняття відповідального рішення, забезпечення розвитку альтернативного і самостійного мислення. На практиці багатоваріантність виявляється через можливість вибирати темп навчання, досягати різного рівня освіти, вибирати тип освітньої установи, а також диференціацію умов навчання залежно від індивідуальних особливостей учнів або студентів (у класі, групі, індивідуально, за допомогою комп'ютера тощо) та ін.

Багаторівневість – це організація багатоетапного освітнього процесу, що забезпечує можливість досягнення на кожному етапі освіти того рівня, який відповідає можливостям і інтересам людини. Кожен рівень – це період, який має свої цілі, терміни навчання і свої характерні особливості. Момент завершення навчання на кожному етапі є якісною завершеністю освіти. Наприклад, багаторівнева система вищої освіти орієнтована на три рівні: перший рівень – загальна вища освіта (два роки), другий рівень – базова вища освіта – бакалавріат (два роки загальної освіти + два роки), третій рівень – повна вища освіта – магістрат (чотири роки бакалавріата + два роки магістрату).

Фундаменталізація – посилення взаємозв'язку теоретичної і практичної підготовки молодшої людини до сучасної життєдіяльності. Особливе значення надається тут глибокому і системному засвоєнню науково-теоретичних знань з усіх дисциплін навчального плану освітньої системи, школи або ВНЗ.

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

Безперервність означає не освіту, отриману раз і назавжди, на все життя, а процес постійної освіти-самоосвіти людини протягом усієї життєдіяльності у зв'язку зі швидко змінюваними умовами життя в сучасному суспільстві.

Освітній процес має діалектичний характер. Тому розвиток освітнього процесу можливий як через вирішення протиріч, так і еволюційним шляхом – через удосконалення освітньої системи. Як головна суперечність освітнього процесу виступає суперечність між соціальною вимогою до освіченої людини і її рівнем освіти, якістю і типом освіти.

Підстави для розвитку освіти – це нові концепції і моделі освіти на рівні держави або конкретного регіону та окремих освітніх установ; нові державні

освітні стандарти; нормативно-правові документи; нові джерела, механізми і форми фінансування; нові системи підготовки і перепідготовки фахівців для освітньої сфери.

Розвиток освіти може бути предметом особливої діяльності, а саме:

- проектування і моделювання нових освітніх установ;
- програмування управлінських дій у сфері освіти;
- прогнозування культурно-історичних і соціальних наслідків нових освітніх реформ та інновацій у сфері освіти;
- моделювання нових соціокультурних ситуацій, що складаються в суспільстві, у змісті освіти і виховання молодого покоління.

Освіта – процес, керований з боку держави, суспільства, адміністрації і педагогів конкретної освітньої системи, а також частково і з боку батьків учнів. Проте форми і способи управління у них різні.

У процесі отримання освіти того або іншого типу людина може досягати певного рівня і якості. Говорячи про рівень освіти, виділяють рівні початкової, середньої, неповної вищої і вищої освіти. Кожен рівень підтверджується державним документом – свідоцтвом про закінчення початкової або середньої школи, довідкою про прослухані курси, у вищому навчальному закладі або дипломом про вищу освіту.

Початкова освіта представляє собою фундамент, на якому засновані всі подальші рівні освіти сучасної людини.

Середня освіта в Україні протягом різних історичних епох і в XX столітті не має постійного тимчасового терміну і скаче від 9-річного (1940-50 років), 10-річного (1950-67 років, 1970-91 роки), 11-річного (1967-72 роки, 1991-98 років), 12-річного (1998 рік) до знову 11-річного (з 2010 року). В інших країнах також змінюється терміни отримання повної середньої освіти, і в різних країнах вони неоднакові. Середня освіта є обов'язковою для продовження освіти у вищому навчальному закладі.

Початковий рівень вищої освіти можна отримати в спеціалізованому коледжі. Повну вищу освіту людина отримує тільки після успішного закінчення ВНЗ. Згідно із законом «Про освіту» до вищих навчальних закладів в Україні відносять інститут, академію і університет.

Разом з цим після закінчення вищої школи можливе продовження освіти в магістраті, аспірантурі і докторантурі. Відповідно, при успішному захисті магістерської, кандидатської і докторської дисертації фахівець, як при навчанні, так і при самонавчанні і самостійній науково-дослідній роботі, отримує диплом магістра, кандидата або доктора наук за конкретною спеціальністю, означену у класифікаторі спеціальностей в Україні.

2. Вікова динаміка розвитку людини в процесі освіти

Віковий розвиток людини – це безперервний процес самозмінювання, кожен етап якого пов'язаний з провідним видом діяльності, проходить у певній соціальній ситуації розвитку і характеризується появою нових психічних новоутворень і зміною особистості.

Динаміка переходу від одного вікового періоду до іншого може бути різною, критичною, та повільною, поступовою.

Розвиток особистості – це стрибкоподібна за характером послідовність стадій, які якісно відрізняються одна від одної.

Е. Еріксон виділив 8 стадій, які визначають цілісний життєвий шлях розвитку людини: немовлячий вік (з моменту народження до 1 року), ранній вік (1-3 року), дошкільний вік (3-6, 7 років), підлітковий вік (7-12 років), юність (13-18 років), рання зрілість (третє десятиліття), середній вік (четверте і п'яте десятиліття життя), пізня зрілість (після шостого десятка років життя).

Кожен вік або період розвитку людини характеризується наступними показниками (Л.С. Виготський, Д. Б. Ельконін):

- певною соціальною ситуацією розвитку або тією конкретною формою відносин, в які вступає людина з іншими людьми в даний період;
- основним або провідним видом діяльності;
- основними психічними новоутвореннями (від окремих психічних процесів до властивостей особи).

Учнів називають відповідно до характеру тієї освітньої системи, в якій вони навчаються і виховуються, – це, перш за все, школярі і студенти.

Шкільний вік включає періоди молодшого шкільного віку, підліткового та юнацького.

Молодий школяр. Цей вік характеризується готовністю до шкільного навчання. Це перш за все готовність до нових обов'язків і відповідальності перед вчителем і класом. Вона – не що інше, як підсумок навчання і виховання дитини в сім'ї і, можливо, в дошкільному закладі. У цьому віці триває інтенсивний процес формування навчальної діяльності як провідної, тому її організація несе в собі великі можливості для розвитку школяра. Особливо велике значення мають широкі соціальні мотиви в процесі навчання – почуття обов'язку, відповідальності перед старшими (батьками, членами сім'ї, вчителем). Така соціальна настанова дуже важлива для успішного початку навчання. Пізнавальний інтерес у більшості дітей цього віку навіть до кінця навчання в початкових класах залишається на низькому або середньому рівні, хоча саме інтерес як емоційне переживання пізнавальної потреби слугує основою внутрішньої мотивації навчальної діяльності на початку навчання. Значне місце в мотивації займають вузькоособистісні мотиви – мотивація благополуччя, престижу, успіху. Часто переважає мотивація уникання покарання, що виявляється приблизно у 20% учнів класів українських шкіл. Це додає негативного забарвлення навчальній діяльності. Розумовий розвиток в цей період проходить через такі стадії:

- засвоєння дій за зразком, еталоном;
- формування системи дій в рамках заданої моделі;
- перехід до розумових дій з властивостями предметів та їх відносинами.

У цей період розвивається мова, мислення і здібності сприйняття. У навчальній діяльності молодшого школяра формуються такі власні види діяльності, як письмо, читання, робота на комп'ютері, образотворча діяльність, початок конструкторсько-композиційної діяльності. Найбільш продуктивною є діяль-

ність у парах (діадах) і в режимі співпраці партнерів. Міжособистісні відносини в цьому віці будуються в основному на емоційній основі. Навички міжособистісного спілкування, як правило, розвинені слабо. Дівчатка в цьому віці проявляють вищий рівень рефлексії і соціальної відповідальності, більшу, ніж хлопчики, гнучкість, здатність словесно демонструвати соціально схвалювані форми поведінки, хоча «еґоїстичних» дівчаток більше ніж хлопчиків, які менш адекватно оцінюють свою реальну поведінку.

Основні новоутворення даного віку – довільність пам'яті та уваги, внутрішній план дій, рефлексія свого навчання, усвідомлення себе як суб'єкта навчання, поява нової життєвої позиції – позиції школяра.

Підліток. Підлітковий вік – перехід від дитинства до дорослості, що супроводжується появою нового психічного новоутворення – відчуття дорослості, рефлексії власної поведінки, спрямованості в майбутнє і недооцінки сьогодення. Цей процес супроводжується певними негативними проявами, наприклад протестуючий характер поведінки по відношенню до дорослого. Але одночасно і зростання самостійності, різноманітніші і змістовніші відносини з дітьми і дорослими, значно розширюється сфера діяльності підлітка, він прагне до різноманітного спілкування з однолітками. У нього формуються комунікативні вміння, свідоме відношення до себе як до члена суспільства.

Для цього віку важливий відхід від прямого копіювання оцінок і думок дорослих до самооцінки – у підлітка з'являється прагнення до самопізнання через порівняння себе з іншими людьми (дорослими та однолітками). Особливого значення набуває спілкування, через яке він активно освоює норми і стилі поведінки, критерії оцінки себе та інших людей. Важливим для підлітка є і інтимноособистісне спілкування з однолітками, а особливо з представниками протилежної статі. Головною цінністю стає система відносин з однолітками, наслідування усвідомлюваному або несвідомому ідеалу. Для підлітка характерна суспільна активність і прагнення знайти себе в собі і інших, знайти вірного друга, уникнути ізоляції в класі, визначити своє місце в класному колективі, переоцінка своїх можливостей, зневага до заборона дорослих, тенденція вдаватися до мріяння, вимогливість до відповідності слова та справи, відсутність адаптації до невдач. Проблема авторитету дорослого у підлітка знижується. Спостерігається бажання зайняти в класі вище положення або через підвищення своєї успішності, або за рахунок прояву інших якостей – фізичної сили і більш швидшого порівняно з іншими зростання, дотепністю та ін. Підлітки-акселерати, на відміну від пізно дозріваючих підлітків, більш впевнено відчувають себе з однолітками і володіють більш сприятливим образом «Я». Ранній фізичний розвиток, даючи їм переваги в зростанні і статевому розвитку, сприяє підвищенню престижу у однолітків і рівня домагань.

«Підлітковий комплекс» – різко виражені психологічні особливості підліткового віку. Він включає перепади настрою від нестримної веселості до смутку і назад без достатніх причин. Для підлітка характерна категоричність висловів і думок, сентиментальність інколи чергується з вражаючою черствістю і навіть жорстокістю, хвороблива соромливість – з розбещеністю, бажання бути визнаним і оціненим іншими – з показною незалежністю і бравадою, боротьба з

авторитетами – з обожнюванням кумирів, плотське фантазування – з сухим мудруванням та ін. Як правило, підлітки егоїстичні і в той самий час як ні в якій інший період свого життя здатні на відданість і самопожертву. Іноді їх поведінка по відношенню до інших людей груба і зухвала, хоча самі вони можуть бути неймовірно ранимі. Їх настрій коливається між сяючим оптимізмом і найпохмурішим песимізмом.

Реакція емансипації – специфічна підліткова поведінкова реакція. Вона виявляється в прагненні вивільнитися з-під опіки, контролю, заступництва старших, і пов'язана з боротьбою за самостійність, за самоствердження особистості. У значної частини підлітків у всіх країнах Європи і США (70%) проблеми і конфлікти з батьками. Чітко виявляється неприйняття оцінок дорослих незалежно від їх правоти. В результаті з'являється яскраво виражений потяг до інтимно-особистісного і стихійно-групового спілкування з однолітками, поява неформальних груп і компаній, в яких може виявлятися агресивність, жорстокість, підвищена тривожність, замкненість тощо.

У підлітка виникає підвищений інтерес до своєї зовнішності, бажання відповідати нормам, прийнятим у його референтній групі. Йому також хочеться зрозуміти себе, розібратися в своїх відчуттях, настроях, думках, відносинах. Починає встановлюватися круг інтересів, з'являється допитливість до питань моралі, релігії, світогляду, естетики.

Підлітковий вік – найбільш уразливий для виникнення різноманітних порушень і в той же час найсприятливіший для оволодіння нормами дружби.

Шкільний юнацький вік. У цей період відбуваються істотні зміни, що характеризують перехід самосвідомості на якісно новий рівень. Головне психологічне новоутворення юності – відкриття свого внутрішнього світу. У цей час формується повна структура самосвідомості. Це виявляється у прагненні бути самим собою, в усвідомленні життєвих планів і перспектив, усвідомленні рівня домагань, у розвитку особистісної рефлексії, у професійній орієнтації. Мрії про майбутнє займають центральне місце в переживаннях. Юнацька самооцінка відрізняється підвищено оптимістичним поглядом на себе і на свої можливості. Виникає прагнення до довірливості в спілкуванні з дорослими і однолітками референтної групи і при цьому можливе навіть саморозкриття. Для ранньої юності характерна ідеалізація дружби і прояв душевної близькості з однолітками іншої статі. При цьому вони прагнуть захистити свій інтимний світ відчуттів і відносин від безцеремонного вторгнення. Для цього віку характерна перша закоханість.

Розширення соціального середовища взаємодії, характерне для цього віку, виявляється в прагненні хлопців і дівчат визначити своє місце у світі: вибір способу життя, вибір професійної діяльності, референтних груп людей в соціумі. Проте провідною діяльністю в цьому віці стає навчально-професійна. Формується готовність до професійного особистісного самовизначення. У зв'язку з цим зростає авторитет батьків і авторитетних дорослих.

Студент. Студентство – це вік юності. Це особлива соціальна категорія молоді, організаційно об'єднаної інститутом вищої освіти. Студентство відрізняється найбільш високим освітнім рівнем, соціальною активністю, достатньо

гармонійним поєднанням інтелектуальної і соціальної зрілості. Для студента характерна професійна спрямованість на засвоєння обраної майбутньої професії і час складної структуризації інтелекту людини, яка дуже індивідуальна і варіативна. Для студента провідними видами діяльності стають професійно-навчальна і науково-дослідна при різкому зростанні самостійності в навчальній, економічній діяльності та ін. Як правило, знання, вміння і навички, які набуваються в цей час, виступають для студента вже як засоби майбутньої професійної діяльності.

Час навчання у вищому навчальному закладі збігається з першим періодом зрілості і характеризується становленням особистісних якостей. Помітно зміцнюються такі якості, як цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціатива, вміння володіти собою, спостерігається посилення соціально-етичних мотивів поведінки, підвищується інтерес до моральних проблем – образу і сенсу життя, обов'язку і відповідальності, любові і вірності і ін.

Факт навчання у ВНЗ укріплює віру молодой людини в свої власні сили і здібності, породжує надію на повноцінне у професійно-творчому плані та цікаве життя і діяльність. Студенти гуманітарних спеціальностей характеризуються широтою пізнавальних інтересів, ерудованістю за багатьма проблемам культури, історії, мистецтва, мови, мають багатий словниковий запас і високий рівень розвитку мовлення. Майбутні фахівці природничо-математичного профілю і практико-орієнтованих спеціальностей частіше звертаються до абстракцій та оперують наочним світом предметів. Всю сукупність сучасних студентів за ознакою відношення до освіти у ВНЗ і отримання спеціальності розділяють на три групи. Першу групу складають студенти, орієнтовані і на освіту як цінність, і на професію в процесі навчання у ВНЗ. Другу групу складають студенти, орієнтовані на бізнес. Вони не виявляють цікавості до наукових досліджень як основи отримання професії і бачать в освіті інструмент і засіб для створення в майбутньому власної справи. Третю групу складають студенти, для яких проблема професійного самовизначення ще не вирішена, які або ще не визначилися, або занепокоєні проблемами особистісного, побутового характеру. За характером відносин до навчання у ВНЗ виділяють наступні групи студентів. До першої групи відносять студентів, які прагнуть оволодіти системою знань, методами самостійної роботи, отримати професійні знання і вміння. Навчальна діяльність для них – шлях до оволодіння обраною професією. До другої групи відносять студентів, які прагнуть отримати хороші знання за всіма навчальними дисциплінами. Для них характерне захоплення багатьма видами діяльності, що може призводити до засвоєння поверхневих знань. До третьої групи відносять студентів, які мають яскраво виражений професійний інтерес. Тому такі студенти цілеспрямовано і старанно набувають знань, необхідних для майбутньої професійної діяльності. Вони читають додаткову літературу, глибоко вивчають тільки ті предмети, які безпосередньо пов'язані з професійною діяльністю. До четвертої групи відносять студентів, які непогано вчаться, але до навчальної програми відносяться вибірково і відвідують лекції, семінари тільки цікавих з їхньої точки зору навчальних дисциплін. Професійні інтереси у таких студентів ще не зміцнилися. До п'ятої групи відносять ледарів і ледацюг. До навчання та-

кі студенти байдужі, вчатьсЯ у ВНЗ або за наполяганням батьків, або для того, щоб не йти працювати чи не потрапити до армії.

Якість освіти визначається:

- ступенем відповідності цілей і результатів освіти рівню конкретної системи освіти і рівню окремої освітньої установи;
- відповідністю між різними параметрами в оцінці результату освіти конкретної людини (якістю знань, ступенем сформованості відповідних вмінь і навичок, розвиненістю відповідних творчих та індивідуальних здібностей, якостей особистості та ціннісних орієнтацій);
- ступенем відповідності теоретичних знань і умінь їх практичному використанню у житті і професійній діяльності за розвитку потреби людини в постійному оновленні своїх знань і умінь і безперервному їх вдосконаленні.

Якість освіти залежить від багатьох факторів, перш за все від якості педагогічної діяльності тієї освітньої установи, в якій людина отримує освіту, а також від її навчально-матеріальної бази і науково-методичного, організаційно-управлінського, фінансово-економічного, технічного і кадрового забезпечення. Якість вищої освіти визначається ще і одним важливим фактором – науковою школою, через яку пройшов студент в роки навчання у ВНЗ.

3. Типи освіти

Історично виявилася спільність типів освіти в країнах Європи та Сходу, Азії та Америки. Першим типом у стародавніх суспільствах була міфологічна освіта, засвоєння світу у формі казок, билин, міфів, пісень та ін.

Історично наступним типом була схоластична освіта, для якої характерна культура тексту і словесної природи знання про землю і небо, тренування пам'яті і волі, оволодіння грамотою і риторикою, вченням про суть і сенс людського існування.

Третій історичний тип освіти – просвітницький – виник у період виникнення класифікатора наук і мистецтва, в період народження світської регулярної освіти. А з початку XX століття в світі спостерігається процес урізноманітнення освітніх парадигм, типів і видів освіти.

В результаті виділяють види освіти за різними критеріями:

- за типом і якістю засвоєння наукових знань – біологічна, математична, фізична, економічна, філологічна освіта тощо;
- за видом домінуючого змісту освіти – теоретичне та прикладне, гуманітарне і природничо-наукове тощо;
- по видом і майстерності засвоєння людської діяльності – музична, художня, технічна, технологічна, педагогічна, медична освіта тощо;
- за типом засвоєння культурних цінностей – класична освіта, художньо-естетична освіта, релігійна освіта тощо;
- за масштабом засвоєння культурних цінностей людського суспільства – національна, вітчизняна, європейська, міжнародна, глобальна освіта тощо;

- за типом освітньої системи – університетська, академічна, гімназична освіта тощо;
- за становою ознакою – елітна і масова освіта;
- за типом переважання спрямованості змісту освіти – формальна і матеріальна, наукова й елементарна, гуманітарна і природничо-наукова; загальна, початкова професійна і вища професійна освіта тощо;
- за рівнем освіти – початкова, неповна середня, середня, неповна вища, вища освіта.

Основні поняття до теми:

Освіта – це цілеспрямований процес навчання і виховання в інтересах особистості, суспільства, держави, що супроводжується констатацією досягнення учнями певних державних освітніх рівнів – цenzів.

Основні елементи освіти як конкретної освітньої установи: цілі освіти; зміст освіти; засоби і способи здобування освіти; форми організації освітнього процесу; реальний освітній процес як єдність навчання, виховання і розвитку людини; суб'єкти та об'єкти освітнього процесу; освітнє середовище; результат освіти, тобто рівень освіченості людини в даному навчальному закладі.

Форми організації освітнього процесу: урок (35 або 45 хвилин) – основна форма навчання в школі; лекція (90 або 120 хвилин, з перервою або без) – основна форма навчання у вищій школі; семінар – практичне заняття всієї навчальної групи; лабораторний практикум – практичне заняття із застосуванням техніки, спеціальної апаратури, проведенням експерименту, досвіду, дослідження; навчальна екскурсія на природу, підприємство, в музей, на виставку тощо; групові або індивідуальні консультації з викладачем за окремими навчальними темами або питаннями, які проводяться за ініціативою викладача або на прохання учнів (їх батьків) у школі або студентів у вищій школі; інші форми організації.

Властивості освіти: гуманізація, гуманітаризація, диференціація, диверсифікація, стандартизація, багатоваріантність, багаторівневість, фундаменталізація, комп'ютеризація, інформатизація, індивідуалізація, безперервність.

Питання для самоперевірки:

1. Розкрийте суть освітнього процесу.
2. Які характерні ознаки інституту освіти?
3. Яке місце в освітній системі займає освітня школа?
4. Які особливості професійної освіти у сучасній системі?
5. Охарактеризуйте основні моделі освіти, основні елементи.
6. Як віковий період впливає на розвиток особистості в освітньому процесі?
7. Назвіть типи освіти.

Література до теми:

1. Вишневський О.І. Теоретичні основи педагогіки: курс лекцій/ Вишневський О.І., Кобрій О.М., Чепіль М.М.; за ред. Вишневського О.І. – Дрогобич: Відродження, 2001. – 268 с.
2. Волкова Н.П. Педагогіка / Волкова Н.П. – К., 2001. – 423 с.
3. Крысько В.Г. Психология и педагогика в схемах и комментариях/ Крысько В.Г. – СПб.: Питер, 2006. – 320 с.
4. Радугин А.А. Педагогика: учеб. пособ. для высших заведений / Радугин А.А.. – М., 2002. – 572 с.
5. Реан А.А. Психология и педагогіка/ Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.В. – СПб.: Питер, 2003. – 432 с.
6. Фіцула М.М. Педагогіка.: [навч. посібн. для студентів вищих навч. закладів освіти]/ Фіцула М.М. – К.: Академія, 2001. – 528 с.
7. Харламов И.Ф. Педагогика: учеб. пособ. /[И.Ф. Харламов и др.] – [3-е изд., перераб. и доп].– М.: Юристъ, 1997. – 512 с.

ТЕМА 5: ОСНОВИ ДИДАКТИКИ

План:

1. Характеристика процесу навчання: закономірності навчання; види та стилі навчання; освітні технології; типи організації соціальних відношень в процесі навчання.
2. Форми організації навчання в школі і ВНЗ.
3. Дидактичні теорії та концепції.

1. Характеристика процесу навчання: закономірності навчання; види та стилі навчання; освітні технології; типи організації соціальних відношень в процесі навчання

Дидактика – це галузь педагогіки, спрямована на вивчення і розкриття теоретичних основ організації процесу навчання (закономірностей, принципів, методів навчання), а також на пошук і розробку нових принципів, стратегій, методик, технологій і систем навчання.

Навчання, викладання, вчення – основні категорії дидактики.

Навчання – це спосіб організації освітнього процесу. Воно є найнадійнішим шляхом отримання систематичної освіти. В основі будь-якого вигляду або типу навчання закладена система: викладання і вчення.

Викладання – це діяльність вчителя з:

- передачі інформації;
- організації навчально-пізнавальної діяльності учнів;
- надання допомоги при утрудненні в процесі вчення;
- стимулювання інтересу, самостійності і творчості учнів;
- оцінки навчальних досягнень учнів.

Метою викладання є організація ефективного вчення кожного учня в процесі передачі інформації, контролю й оцінки її засвоєння. Ефективність вчення передбачає також взаємодію з учнями і організацію як спільної, так і самостійної діяльності.

Вчення – це діяльність учня з:

- засвоєння, закріплення і застосування знань, вмінь і навичок;
- самостимулювання до пошуку, вирішення навчальних завдань, самооцінки навчальних досягнень;
- усвідомлення особистого сенсу і соціальної значущості культурних цінностей і людського досвіду, процесів і явищ навколишній дійсності. Метою вчення є пізнання, збір і обробка інформації про навколишній світ. Результати вчення виражаються в знаннях, вміннях, навичках, системі відносин і загальному розвитку учня.

У ході історичного розвитку теорії і практики навчання сформувалися різні види, стилі і методи навчання.

У кожному виді, не зважаючи на помітні відмінності, можна виявити загальні моменти, характерні для всякого навчання.

По-перше, в основі процесу навчання будь-якого виду лежить система принципів, кожен з яких виступає як керівна ідея, норма або правило діяльності, що визначають як характер взаємозв'язку викладання та вчення, так і специфіку діяльності викладача і учня. Саме принципи слугують орієнтиром для конструювання певного виду навчання. Як дидактичні використовують наступні принципи:

- наочності як заповнення простору між конкретним і абстрактним у передаванні інформації;
- системності як цілеспрямованого впорядковування знань і умінь учнів;
- активності і самостійності учнів або обмеження їх залежності від педагога;
- взаємозв'язок теорії і практики; ефективності відношення між цілями і результатами навчання;
- доступності як створення умов для подолання труднощів у учнів в процесі пізнання і вчення;
- народності як звернення до історії, традиції попередніх поколінь, досягнень окремих людей і всього народу, а також національної мовної культури.

Другий загальний момент для будь-якого виду навчання – це циклічність вищезазначеного процесу, тобто повторюваність дій педагога і учнів від постановки мети до пошуку засобів і оцінки результату. З одного боку, циклічність передбачає постановку вчителем завдань і цілей, а також оцінку засвоєних знань. З іншого боку, як усвідомлення і вирішення учнями поставлених завдань, так і здатність до самооцінки. Це говорить про двосторонній характер процесу навчання.

Третій загальний момент усіх видів навчання – це структура процесу навчання, яка втілює ступінь відповідності цілей і методів результатам. Вибір методів навчання і логіка їх застосування характеризують стиль поведінки і діяльності суб'єктів процесу навчання (педагога і учнів).

Методи навчання – це методи викладання-вчення. У педагогіці не раз робилися спроби створити класифікатор методів навчання. Існують різні типології вищезазначеного процесу, які проводять систематизацію за різними підставами. Наприклад, перша група включає методи передачі і засвоєння знань (їх іноді називають словесними). До них відносять бесіду, розповідь, дискусію, лекцію, роботу з текстом. Друга група – це практичні методи навчання (вправи, практичні заняття, лабораторні експерименти). До третьої групи методів відносять контроль та оцінку результатів навчання (самостійні і контрольні роботи, тестові завдання, заліки і іспити, захист проектів).

Форма навчання – це спеціальна конструкція самого процесу. Форма навчання означає колективну, групову і індивідуальну роботу учнів під керівництвом педагога. Форма організації навчання передбачає певний вид навчального заняття – урок, лекцію, факультатив, кружок, екскурсію, майстерню.

У школі і вищому навчальному закладі впродовж століть функціонують класно-урочна і лекційно-практична системи навчання.

Особливості і ознаки класно-урочної системи навчання:

- основною одиницею дидактичного циклу і формою організації навчання є урок (триває 45 хвилин);
- урок, як правило, присвячений одному навчальному предмету, і всі учні працюють під керівництвом вчителя;
- провідна роль вчителя полягає в тому, що він не тільки організовує процес передачі і засвоєння навчального матеріалу, але і оцінює результати навчання учнів і рівень навченості кожного учня, а також в кінці року приймає рішення про переведення учнів у наступний клас за своєю дисципліною;
- клас – це основна організаційна форма об'єднання учнів приблизно одного віку і рівня підготовки (як правило, склад класу майже не змінюється);
- клас працює за єдиним навчальним планом і програмами згідно шкільному розкладу навчальних занять;
- для всіх учнів заняття починаються чітко за розкладом у заздалегідь визначений час дня;
- навчальний рік визначається навчальними чвертями і канікулами; щодня визначається кількість уроків за розкладом і часом на перерви між заняттями;
- навчальний рік закінчується підсумковою звітною роботою (іспитом або контрольною) за кожною навчальною дисципліною;
- навчання в школі закінчується складанням випускних іспитів.

Особливості і ознаки лекційно-практичної системи навчання:

- лекція – це основна форма передачі великого обсягу систематизованої інформації як орієнтовної основи для самостійної роботи студентів (триває 90 хвилин);
- практичне заняття – це форма організації деталізації, аналізу, розширення, поглиблення, закріплення, застосування і контролю за засвоєнням отриманої навчальної інформації (на лекції і в ході самостійної роботи) під керівництвом викладача ВНЗ;
- як основа навчання у ВНЗ виступає самостійна діяльність студента;
- навчальна група – це центральна форма організації студентів (постійний склад якої, як правило, зберігається на весь період навчання);
- сукупність навчальних груп представляє певний курс навчання у ВНЗ;
- курс працює за єдиним навчальним планом і програмами згідно розкладу навчальних занять;
- навчальний рік ділиться на два (чотири) семестри, заліково-екзаменаційний період і канікули;
- кожен семестр завершується здачею заліків і іспитів з усіх навчальних дисциплін;

- навчання у ВНЗ завершується складанням випускних іспитів за провідними дисциплінами і спеціальностями (можливий захист диплома).

Види і стилі навчання

В історичній спадщині першим видом систематичного навчання вважають метод постановки навідних питань в процесі пошуку істини. Він пов'язаний з ім'ям старогрецького філософа Сократа. Тому такий метод навчання називають *сократівським*.

Догматичне навчання. Вид церковно-релігійного навчання, що склався в середньовіччі, через слухання, читання, механічне запам'ятовування і дослівне відтворення тексту.

Розвиваюче навчання. Його головна мета полягає в тому, щоб підготувати учнів до самостійного засвоєння знань, пошуку істини, а також до незалежності у повсякденному житті. Основою такого навчання є продуктивна діяльність учнів, здійснювана в «зоні найближчого розвитку». Зона найближчого розвитку учнів викликає появу особистісних новоутворень як у змістовній стороні психіки, так і у сфері способів діяльності і характері поведінки. Вчитель тут виступає як організатор пошукового процесу, а не просто передавач, транслятор знань і істин. Він організовує процес, який активізує пам'ять, сприйняття, уяву, різні форми мислення учнів. Також розвиваюче навчання передбачає, що вчитель є відкритим до сприйняття і обговорення різних точок зору, які надаються учнями в різних формах (доповіді, коментарі, суперечці, доказі, діалозі).

Пояснювально-ілюстративне навчання. Основна мета такого виду навчання – це передача-засвоєння знань і застосування їх на практиці. Іноді його називають пасивно-споглядальним. Вчитель прагне викласти навчальний матеріал із застосуванням наочних та ілюстративних матеріалів. А також забезпечити його засвоєння на рівні відтворення і застосування для вирішення практичних завдань.

Проблемне навчання. У основі проблемного навчання лежить ідея відомого вітчизняного психолога С. Л. Рубінштейна про спосіб розвитку свідомості людини через вирішення пізнавальних проблем, які містять у собі протиріччя. Тому проблемне навчання розкривається через постановку (вчителем) і вирішення (учнем) проблемного питання, завдання і ситуації.

Проблемне питання передбачає пошук і різні варіанти відповіді. Тобто заздалегідь готова відповідь тут неприйнятна.

Приклади проблемних питань: «Чому цвях тоне, а корабель, зроблений з металу, ні?», «Що в природі змінює кольори?»

Проблемне завдання – це навчально-пізнавальне завдання, яке викликає прагнення до самостійного пошуку способів і шляхів його вирішення. У основі проблемного завдання лежить протиріччя між існуючими знаннями.

Приклад проблемного завдання: «Які необхідно зробити дії, щоб рівність $2 + 5 \times 3 = 21$ була вірною?»

Проблемна ситуація в процесі навчання передбачає, що суб'єкт (учень або студент) хоче вирішити важке для себе завдання, але йому не вистачає даних і він повинен сам їх шукати. Ця ситуація характеризує такий психологічний стан учня, який виникає в процесі виконання навчального завдання і стимулює до пошуку нових знань і способів діяльності. Проблемна ситуація включає три компоненти: а) необхідність виконання такої дії, за якої виникає пізнавальна потреба у новому відношенні, знанні або способі дії; б) невідоме, яке повинне бути розкрито у цій ситуації; в) можливості учнів при виконанні поставленого завдання; у аналізі умов і відкритті таємниці невідомого. Не дуже важке, не дуже легке, середнє за рівнем трудності завдання не викличе проблемної ситуації.

Приклад проблемної ситуації: «Складіть із 6 сірників 4 рівнобедрених трикутника зі сторонами, рівними розмірам одного сірника».

Таким чином, в якості проблемних можуть бути питання, навчальні завдання, практичні ситуації. Одна і та сама проблемна ситуація може бути викликана різними типами завдань. Саме по собі проблемне завдання не є проблемною ситуацією. Воно може викликати проблемну ситуацію тільки за певних умов.

Програмоване навчання. В його основі лежить кібернетичний підхід, згідно якого навчання розглядається як складна динамічна система. Керівництво даною системою здійснюється за допомогою посилання команд з боку вчителя (комп'ютера та інших технічних засобів і аудіо-, відеотехніки) учневі і отримання зворотного зв'язку. Тобто інформації про хід навчання вчителем (оцінка) і самим учнем (самооцінка).

Б. Скінер сформулював принципи програмованого навчання:

- подача інформації невеликими дозами;
- встановлення перевірконого завдання для контролю й оцінки засвоєння кожної порції запропонованої інформації;
- надання відповіді для самоконтролю;
- надання вказівок залежно від правильності відповіді.

На практиці педагог може скористатися лінійною або розгалуженою побудовою освітньої програми. При виборі лінійної побудови програми учні працюють над усіма порціями навчальної інформації в міру їх надходження. Розгалужена програма передбачає вибір учнем свого індивідуального шляху засвоєння цілісної навчальної інформації. Засвоєння інформації залежить від рівня підготовленості. В обох випадках прямий і зворотний зв'язок вчителя з учнем здійснюється з використанням спеціальних засобів (програмованих навчальних посібників різного вигляду, комп'ютера). Неодмінним достоїнством даного виду навчання є отримання повної і постійної інформації про ступінь і якість засвоєння всієї навчальної програми. У програмованому навчанні немає клопоту з питанням відповідності темпу навчання індивідуальним можливостям учня, оскільки кожен учень (студент) працює в зручному для себе режимі. Інша перевага полягає в економії часу викладача на процес передачі інформації, а також у збільшенні кількості часу на постійний контроль за процесом і результатом її засвоєння. Широке поширення цього виду навчання в Україні пов'язане зі складнощами матеріального характеру: практично неможливо забезпечити процес

навчання у всіх школах і ВНЗ спеціальними програмованими підручниками, збірками вправ і завдань, контрольних завдань тестового типу. Головним недоліком даного виду навчання є надмірна апеляція до пам'яті учнів.

Модульне навчання передбачає таку організацію процесу, за якої вчитель і учні працюють з навчальною інформацією, представленою у вигляді модулів. Кожен модуль є закінченим і відносно самостійним. Сукупність таких модулів складає єдине ціле для розкриття навчальної теми або всієї навчальної дисципліни. Наприклад, *цільовий модуль* дає перше уявлення про нові об'єкти, явища або події. Другий *інформаційний модуль* є системою необхідної інформації у вигляді розділів, параграфів книги, комп'ютерної програми. Третій *операційний модуль* включає весь перелік практичних завдань, вправ і питань для самостійної роботи з використання одержаної інформації. Останній модуль, *контрольно-перевірочний*, для перевірки результатів засвоєння нової навчальної інформації, може бути представлений системою питань для заліку, іспиту, тесту і творчих завдань.

Модульне навчання розраховане на значну самостійну роботу учнів під час дозованого засвоєння навчальної інформації, зафіксованої в модулях. Іноді цей вид навчання називають блоково-модульним, вважаючи, що кожен модуль формується під час розділення навчальної програми на блоки.

Стили навчання визначаються домінуванням певної групи методів у загальній системі методів і прийомів навчання. Вони виступають як спосіб відношення педагога до здійснюваної педагогічної діяльності і спілкування.

Репродуктивний стиль навчання. Основна особливість репродуктивного стилю полягає у передачі учням низки очевидних знань. Педагог просто викладає зміст матеріалу і перевіряє рівень його засвоєння. Головним видом діяльності викладача є репродукція, що не допускає альтернатив. В рамках даної моделі враховуються тільки регламентовані або догматизовані знання. Думки учнів просто не враховуються. Основу репродуктивного навчання складає система вимог вчителя до швидкого, точного і міцного засвоєння знань, умінь і навичок. Навчання здійснюється переважно в монологічній формі: «повторіть», «відтворіть», «запам'ятайте», «дійте за зразком».

В умовах репродуктивного навчання в учнів перевантажується пам'ять, тоді як інші психічні процеси – сприйняття, уява, альтернативне і самостійне мислення – блокуються. Це може призводити до підвищення стомлюваності і втрати інтересу до навчання. В результаті такого навчання учень не вміє приймати самостійні рішення, звикає до підпорядкування (накази і заборони), стає пасивним виконавцем і функціонером. Репродуктивне навчання схоже на «дисциплінарну дресуру» (армійську казарму, тоталітарний режим).

Даний вид навчання породжує два небезпечні синдроми. Перший – це страх зробити помилку: «Раптом неправильно зрозумів, що говорив вчитель?», «Раптом запропонуєш не ту відповідь, яку від тебе чекають?» Звідси народжується психологія людини «Не треба висовуватися. Не лізь, якщо тебе не питають. Тобі що, більше за всіх потрібно?» В результаті учні звикають слухати, але розумчуються говорити, міркувати. Другий синдром – це страх забути. Над уч-

нем постійно тяжіє «дамоклів меч»: «Ти повинен пам'ятати і зуміти відповісти на все, про що говорив вчитель і що написано в підручнику».

У вчителя теж може розвинутися синдром: «острах не встигнути пройти програму, порушити принципи навчання».

У тактиці репродуктивного навчання чітко є видимими три основні лінії. Перша, образно кажучи: «не починайте полеміку, для цього не вистачає часу». Друга лінія передбачає вміння викладача доступно висловлювати складний матеріал. Третя лінія поведінки вчителя полягає в тому, щоб віддавати перевагу фактам, а не узагальненням (факти простіші і зрозуміліші).

Творчий стиль навчання. Його стрижнем є стимулювання учнів до творчості у пізнавальній діяльності. А також підтримка педагогом ініціатив своїх підопічних. При цьому вчитель відбирає зміст навчального матеріалу згідно критеріїв проблемності. В процесі викладання проблеми він прагне побудувати відносини діалогу з учнями. Для творчого підходу до педагогічного процесу характерні наступні звернення вчителя: «порівняй», «доведи», «виділи головне», «зроби вибір і аргументуй його», «запропонуй свій варіант», «поясни і зроби висновок». За такого стиля навчання діяльність учнів носить частково-пошуковий, пошуковий, проблемний і навіть дослідницький характер.

У тактиці творчого стилю навчання можна помітити такі лінії поведінки вчителя:

- перша полягає в умінні поставити навчально-пізнавальні проблеми так, щоб викликати інтерес до роздуму, аналізу і порівняння відомих фактів, подій і явищ;
- друга полягає в стимулюванні до пошуку нових знань і нестандартних способів вирішення завдань і проблем;
- третя передбачає підтримку учня на шляху до самостійних висновків і узагальнень.

Даний стиль навчання має значні переваги перед репродуктивним, оскільки стимулює розвиток творчих здібностей. Проте даний стиль може давати привід для зародження у учнів психології невдахи: «Я все одно оригінальніше інших не придумаю, так навіщо ж мені думати?» Навчена в такому стилі людина не може удержувати великий обсяг інформації, необхідний для кропіткої і систематичної праці. Як показують досвід і результати досліджень психологів і педагогів, тільки систематичне засвоєння базових знань стає справжньою основою для прояву в учнів творчості. Найяскравіше творчий стиль навчання виявляється під час: захисту творчих проєктів і завдань, проведення досліджень і експериментів, в процесі вирішення проблемних завдань і ситуацій, в дискусіях.

Емоційно-ціннісний стиль навчання забезпечує особистісне включення учнів у навчально-виховний процес на рівні емпатичного розуміння і ціннісно-смыслового сприйняття навчального матеріалу і духовно-етичного образу самого вчителя. Це можливо тільки за умови емоційної відвертості вчителя, щирого інтересу до свого навчального предмету. Даний стиль передбачає наявність емпатичних здібностей у педагога, а також вміння організовувати навчально-виховний процес діалогічно. Результативність такого способу організації навчання збільшується, якщо вчитель будує взаємини з учнями на основі емоцій-

но-довірливого спілкування, співпраці і поваги до кожної особистості. За такого стилю найбільш прийнятні наступні форми звернення до учня: «дайте оцінку», «висловіть своє відношення, думку, розуміння», «дайте своє трактування події, факту, явищу», «образно уявіть, що тут є найбільш цінним і значущим для вас», «складіть, придумайте».

Цей стиль навчання ефективно розвиває:

- образне мислення учня (студента) та емоційно-етичну сферу його особистості, стимулює до саморефлексії і самопізнання, саморозкриття творчих здібностей і ціннісного відношення до світу;
- вчить емоційному і діалогічному стилю спілкування з людиною, співпраці і взаємоповазі, визнанню її самоцінності.

В рамках емоційно-ціннісного навчання виділяють певні стилі діяльності педагога:

Емоційно-імпровізаційний стиль (ЕІС). Пояснення навчального матеріалу такий педагог буде логічно і цікаво, проте у нього часто відсутній діалогічний контакт з учнями. Крім того, педагог орієнтується на сильних учнів, обходячи увагою решту. Для педагога з ЕІС характерне недостатньо адекватне планування навчально-виховного процесу: він акцентує увагу на більш цікавому матеріалі, залишаючи менш цікавий для самостійної роботи; він приділяє мало часу контролю за засвоєнням знань учнів; він не завжди може дати аналіз виконаній роботі. Разом з тим такого педагога відрізняє висока оперативність, використання цілого арсеналу різноманітних методів навчання. Він часто практикує колективні обговорення, стимулює спонтанні висловлювання учнів. По відношенню до учнів такий педагог чуйний і проникливий.

Емоційно-методичний стиль (ЕМС). Для педагога з ЕМС характерні орієнтація на процес і результат навчання, адекватне планування навчально-виховного процесу, контроль знань і умінь всіх учнів. Такого педагога відрізняє оперативність. Він часто змінює види роботи на занятті, практикує колективні обговорення. Він використовує багатий арсенал методичних прийомів, акцентуючи увагу учнів на суті предмета, не зловживаючи яскравими, але поверхневими образами (як відбувається в ситуації з ЕІС).

Міркувально-імпровізаційний стиль (МІС). Для педагога з МІС характерні орієнтація на процес і результати навчання, адекватне планування навчально-виховного процесу, поєднання інтуїтивності і рефлексивності. Педагог відрізняється меншою винахідливістю у виборі і варіюванні методів навчання, він не завжди здатний забезпечити високий темп роботи на занятті, проте надає учням можливість детально оформити відповідь. Педагоги цього стилю менш чутливі до змін ситуацій на занятті, у них відсутнє самолюбівання. Їм властива традиційність і обережність у вчинках.

Міркувально-методичний стиль (ММС). Орієнтуючись переважно на результати навчання і адекватно плануючи навчально-виховний процес, педагог з ММС проявляє консервативність у використанні засобів і способів педагогічної дії і взаємодії з учнями. Висока методичність поєднується зі стандартним набором методів навчання, відданням переваги репродуктивній діяльності учнів, рідким колективним обговоренням. В процесі опитування такий вчитель особли-

ву увагу приділяє слабким учням. У цілому для нього характерна рефлексивність, мала чутливість до зміни ситуації на уроці, обережність в діях і вчинках.

Освітні технології

Освітні технології – це система діяльності педагога і учнів в освітньому процесі, побудована на конкретній ідеї у відповідності з певними принципами організації і взаємозв'язку цілей, змісту, методів. У досвіді роботи шкіл, вищих навчальних закладів та інших освітніх систем використовуються різні види освітніх технологій.

Структурно-логічні технології навчання є поетапною організацією постановки дидактичних завдань, вибору способів їх вирішення, діагностики і оцінки отриманих результатів. Логіка структуризації таких завдань може бути різною: від простого до складного, від теоретичного до практичного або навпаки.

Ігрові технології є ігровою формою взаємодії педагога і учнів через реалізацію певного сюжету (ігри, казки, спектаклю, ділового спілкування). При цьому освітні завдання включені у зміст гри. В освітньому процесі використовують цікаві театралізовані, ділові, рольові, комп'ютерні ігри.

Комп'ютерні технології реалізуються в рамках системи «вчитель – комп'ютер – учень» за допомогою повчальних програм різного виду (інформаційних, тренінгових, контролюючих, розвиваючих та ін.).

Діалогові технології пов'язані зі створенням комунікативного середовища, розширенням простору співпраці на рівні «учитель – ученик», «учень – учень», «вчитель – автор», «учень – автор» у ході постановки і вирішення навчально-пізнавальних завдань.

Тренінгові технології – це система діяльності з опрацювання певних алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів вирішення типових завдань у ході навчання (тести і практичні вправи).

Типи організації соціальних відносин у процесі навчання

В першу чергу, типи організації соціальних відносин розкривають характер спілкування і способи взаємодії, яка склалася в процесі навчання між вчителем і учнями. У педагогічній традиції сформувалися такі типи соціально-дидактичних відносин.

Перший тип – «вчитель – учень», впродовж століть був провідною дидактичною моделлю організації навчання. Ця модель ґрунтувалася на безпосередньому контакті між вчителем і учнем. «Прототипом» такої педагогічної взаємодії є відносини між матір'ю і дитиною. Дидактичний тип «вчитель – учень» на практиці представлений різними формами і методами навчання, в яких актуалізуються відносини між:

- ментором і учнем;
- домашнім вчителем і учнем;
- майстром і учнем в різних сферах професійного навчання;

- індивідуальним викладанням хворій дитині, навчанням в контексті відновно-педагогічних, коректувальних і медичних програм.

У сучасних умовах дана модель виявляється в безлічі форм і варіантів: це індивідуально-дидактичний контакт вчителя з учнем, акти стимулювання до творчості і самостійності, індивідуальні обговорення навчальних проблем і консультації. Загальним для них є домінування парних педагогічних взаємин.

Другий тип – «викладач – аудиторія» – це діалогічна форма звернення до великої кількості людей з метою повчання, агітації, мобілізації, просвітництва (у контексті політичної, ідеологічної, релігійної, педагогічної спрямованості). Основними формами спілкування з великою аудиторією («фронтальне спілкування») є виступ, проповідь, доповідь, лекція. За такого типу важливу роль відіграє момент раціональної та економної подачі матеріалу і нової інформації. Цей тип аудиторного навчання характерний для вищої школи.

Для *третього типу* – «вчитель – група», характерна безпосередня комунікація між вчителем і учнями. При цьому можливе усестороннє поєднання комунікативних і дієвих взаємин з яскраво вираженими рисами кооперації.

Четвертий тип – «вчитель – засоби навчання – учень» характерний для дистанційного навчання (за допомогою комп'ютера та інших технічних засобів), при опосередкованому спілкуванні вчителя з учнем.

2. Форми організації навчання в школі і ВНЗ

Провідними формами організації процесу навчання є урок або лекція (відповідно, в школі і ВНЗ).

Одна і та ж форма організації навчання може змінювати структуру і модифікацію, залежно від завдань і методів навчальної роботи. Наприклад, урок-гра, урок-конференція, діалог, практикум. А також проблемна лекція, бінарна, лекція-телеконференція.

У школі, разом з уроками, функціонують й інші організаційні форми (факультатив, кружок, лабораторний практикум, самостійна домашня робота). Існують і певні форми контролю: усні і писемні іспити, контрольна або самостійна робота, залік, тестування, співбесіда.

У вищих школах окрім лекції використовують й інші організаційні форми навчання – семінар, лабораторна робота, НДРС, самостійна навчальна робота студентів, виробнича практика, стажування в іншому вітчизняному або зарубіжному вищому навчальному закладі. Як форми контролю і оцінки результатів навчання використовуються іспити і заліки, рейтингова система оцінки; реферативна, курсова і дипломна роботи.

Особливості уроку обумовлені його метою і місцем у цілісній системі навчання. Кожен урок займає певне місце в системі навчального предмету, під час вивчення конкретної шкільної дисципліни.

У структурі уроку втілюються закономірності і логіка процесу навчання.

Типи уроків визначаються особливостями головних завдань, різноманітністю змістовно-методичного інструментарію та варіативністю способів організації навчання.

1. *Комбінований урок* (найбільш поширений тип уроку в практиці). Його структура: організаційна частина (1-2 хв.), перевірка до нього завдання (10-12 хв.), вивчення нового матеріалу (15-20 хв.), закріплення і зіставлення нового з раніше вивченим матеріалом, виконання практичних завдань (10-15 хв.), підбиття підсумку уроку (5 хв.), домашнє завдання (2-3 хв.).

2. *Урок вивчення нового матеріалу* застосовується, як правило, в практиці навчання старшокласників. В рамках даного типу проводяться: урок-лекція, проблемний урок, урок-конференція, кіноурок, урок-дослідження. Ефективність уроку даного типу визначається якістю і рівнем засвоєння нового навчального матеріалу всіма учнями.

3. *Урок закріплення знань і удосконалення умінь і навичок* проводиться у вигляді семінару, практикуму, екскурсії, самостійних робіт і лабораторного практикуму. Значну частину часу займає повторення і закріплення знань, практична робота із застосування, розширення та поглиблення знань, із формування умінь і закріплення навичок.

4. *Урок узагальнення і систематизації* спрямований на системне повторення крупних блоків навчального матеріалу з вузлових питань програми, що мають вирішальне значення для оволодіння предметом в цілому. При проведенні такого уроку вчитель ставить перед учнями проблеми, дає джерела отримання додаткової інформації, а також типові завдання і практичні вправи, завдання і роботи творчого характеру. В ході таких уроків здійснюється перевірка і оцінка знань, умінь і навичок учнів за декількома темами, що вивчаються впродовж тривалого періоду – чверті, півріччя, року навчання.

5. *Урок контролю і корекції знань, умінь і навичок* призначений для оцінки результатів навчання, діагностики рівня навченості учнів, ступені їхньої готовності до застосовування своїх знань, вмінь та навичок у різних ситуаціях навчання. Він також передбачає внесення змін до роботи педагога з конкретними учнями. Видами таких уроків у шкільній практиці можуть бути усне або письмове опитування, диктант, викладання або самостійне вирішення завдань і прикладів, виконання практичних робіт, залік, іспит, самостійна або контрольна робота, залік, тестування. Усі ці види уроків організовуються після вивчення великих тем і розділів навчального предмету. За наслідками підсумкового уроку наступне заняття присвячується аналізу типових помилок, пропусків в знаннях, визначенню додаткових завдань.

У шкільній практиці використовують і інші типи уроків, такі як урок-змагання, консультація, взаємонавчання, лекція, міжпредметний урок, гра.

Лекція. Загальний структурний каркас будь-якої лекції – це формулювання теми, повідомлення плану і рекомендованої літератури для самостійної роботи, а потім – суворе проходження плану запропонованої роботи.

Основними вимогами до читання лекції є:

- високий науковий рівень висловлюваної інформації, яка має, як правило, світоглядне значення;
- великий обсяг чітко і цільно систематизованої і методично переробленої сучасної наукової інформації;
- доказовість і аргументованість висловлюваних думок;

- достатня кількість переконливих наведених фактів, прикладів, текстів і документів;
- зрозумілість викладу думок і активізація мислення слухачів, постановка питань для самостійної роботи за обговорюваними проблемами;
- аналіз різних точок зору на вирішення поставлених проблем;
- виведення головних думок і положень, формулювання висновків;
- роз'яснення нових термінів і назв; надання студентам можливості слухати, осмислювати і коротко записувати інформацію;
- вміння встановити педагогічний контакт з аудиторією; використання дидактичних матеріалів і технічних засобів;
- застосування основних матеріалів тексту, конспекту, блок-схем, креслень, таблиць, графіків.

Види лекцій.

1. *Ввідна лекція* дає перше цілісне уявлення про навчальний предмет і орієнтує студента в системі роботи за даним курсом. Лектор знайомить студентів з призначенням і завданнями курсу, його роллю і місцем в системі навчальних дисциплін і в системі підготовки фахівця. Дається короткий огляд курсу, віхи розвитку науки і практики, досягнення в цій сфері, імена відомих учених, викладаються перспективні напрями досліджень. На цій лекції викладаються методичні і організаційні особливості роботи в рамках курсу, а також дається аналіз рекомендованої навчально-методичної літератури, уточнюються терміни і форми звітності.

2. *Лекція-інформація.* Орієнтована на викладання і пояснення студентам наукової інформації, яка підлягає осмисленню і запам'ятовуванню. Це найбільш традиційний тип лекцій в практиці вищої школи.

3. *Оглядова лекція* – це систематизація наукових знань на високому рівні, яка включає велику кількість асоціативних зв'язків в процесі осмислення інформації, яка висловлюється під час розкриття внутрішньопредметного і міжпредметного зв'язків, виключаючи деталізацію і конкретизацію. Як правило, стрижнем викладених теоретичних положень є науково-понятійна і концептуальна основа всього курсу або великих його розділів.

4. *Проблемна лекція.* На цій лекції нове знання вводиться через проблемність питання, завдання або ситуації. При цьому процес пізнання студентів у співпраці і діалозі з викладачем наближається до дослідницької діяльності. Зміст проблеми розкривається шляхом організації пошуку її вирішення або підсумовування й аналізу традиційних і сучасних точок зору.

5. *Лекція-візуалізація* є візуальною формою подання лекційного матеріалу засобами ТЗН або аудіовідеотехніки. Читання такої лекції зводиться до розгорненого або короткого коментування візуальних матеріалів, які проглядаються (натуральних об'єктів – людей в їх діях і вчинках, у спілкуванні і в розмові; мінералів, реактивів, деталей машин; картин, малюнків, фотографій, слайдів; символічних, у вигляді схем, графів, графіків, моделей).

6. *Бінарна лекція* – це різновид читання лекції у формі двох викладачів (або як представників двох наукових шкіл, або як вченого і практика, викладача і студента).

7. *Лекція із заздалегідь запланованими помилками* розрахована на стимулювання студентів до постійного контролю запропонованої інформації (пошук помилки: змістовної, методологічної, методичної, орфографічної). В кінці лекції проводиться перевірка слухачів і розбір зроблених помилок.

8. *Лекція-конференція* проводиться як науково-практичне заняття, із заздалегідь поставленою проблемою і системою доповідей, тривалістю 5-10 хвилин. Кожним виступом є логічно закінчений текст, заздалегідь підготовлений в рамках запропонованої викладачем програми. Сукупність представлених текстів дозволить всебічно освітити проблему. В кінці лекції викладач підводить підсумки самостійної роботи і виступів студентів, доповнюючи або уточнюючи запропоновану інформацію, і формулює основні висновки.

9. *Лекція-консультація* може проходити за різними сценаріями. Перший варіант здійснюється за типом «питання – відповіді». Лектор відповідає на протязі лекційного часу на питання студентів за всіма розділами або всім курсом. Другий варіант такої лекції проходить за типом «питання – відповіді – дискусія» і є трійним поєднанням: виклад нової навчальної інформації лектором, постановка питань і організація дискусії для пошуку відповідей на поставлені питання.

У практиці вищої школи використовуються і інші види лекційної форми навчання.

3. Дидактичні теорії та концепції

В основі певної дидактичної теорії або концепції лежить розуміння суті процесу навчання.

Концепція дидактичного енциклопедизму. Прихильники даного напрямку (Я. А. Коменський, Дж. Мільтон, І. Б. Баседов) вважали, що основна мета освіти полягає в передачі учням якомога більшого обсягу наукових знань і досвіду життєдіяльності. «Енциклопедист» вважає, що зміст і глибина розуміння певного фрагмента дійсності, події, явища або процесу прямо пропорційна кількості вивченого навчального матеріалу. В цьому випадку зміст освіти переобтяжений інформацією, яка лавиною навалюється на учня. Для повного засвоєння змісту освіти потрібний пошук інтенсивних методів з боку педагога і велика самостійна робота учнів.

Концепція дидактичного формалізму. Даний напрям характеризується переоцінкою суб'єктивно-процесуальної сторони освіти. Його прихильники (Е. Шмідт, А. А. Немейер, І. Песталоцці, А. Дістервег, Я.В. Давид, А. Б. Добровольський) розглядали навчання як засіб розвитку здібностей і пізнавальних інтересів учнів. «Багатознання розуму не навчає» (Геракліт) – головний принцип прихильників дидактичного формалізму. На думку І. Песталоцці, головною метою навчання повинне стати формування «правильності мислення учнів, або формальна освіта», потрібно «вчити мислити, і усе, а решта прийде до них в процесі зростання» (А.Б. Добровольський). На думку представників даної школи, математика і класичні мови (грецька та латинська) найуспішніше вирішують завдання навчання. Тому в освіті людини їм віддається перевага.

Слабкість даної концепції полягає в тому, що неможливо забезпечити розвиток інтелекту учня засобами тільки інструментальних предметів, без використання інших навчальних дисциплін.

Концепція дидактичного прагматизму (утилітаризму). Представники даного напрямку (Дж. Дьюї, Р. Кершенштейнер) трактують навчання як безперервний процес «реконструкції досвіду» учня. Для того, щоб оволодіти соціальною спадщиною, людині необхідно засвоїти всі види діяльності, відомі сучасній цивілізації. Тому пріоритет віддається не читанню окремих предметів, а формуванню нових відносин і типів поведінки через практичні заняття, через «занурення» учнів у різні види діяльності. Відповідно до цього процес навчання пристосовується до суб'єктивно-прагматичних запитів учнів, надаючи їм повну свободу у виборі навчальних предметів. За такого підходу порушується діалектичний взаємозв'язок пізнання і практичної діяльності як основи гармонійного розвитку людини в процесі навчання.

Концепція функціонального матеріалізму. У основі концепції (В. Оконь) лежить положення про інтегральний зв'язок пізнання з діяльністю. Тому як основним критерієм для побудови навчальних дисциплін представники цього напрямку бачать низку «провідних ідей», які мають світоглядне значення. Наприклад: ідея еволюції в біології, функціональних залежностей у математиці, класової боротьби в історії. Слабкість даної концепції полягає в тому, що при конструюванні змісту навчальних предметів не можна обмежитися тільки провідними ідеями.

Парадигмальна (від грецьк. *paradigma* – *приклад, зразок*) *концепція* навчання. Суть цієї концепції (Р. Шейерль) полягає в тому, що навчальний матеріал слід представляти, по-перше, не систематично, а «фокусно» (без дотримання історичної, логічної послідовності), акцентуючи увагу на типових фактах і подіях; по-друге, «екземпляристськи» представляти зміст замість безперервного викладу всього навчального матеріалу. Ціле пізнається шляхом скрупульозного і ґрунтовного аналізу одичного факту, явища або події. Слабкість даної концепції полягає в тому, що порушується принцип систематичності викладання навчального матеріалу. Тому такий підхід неприйнятний для предметів з лінійною структурою матеріалу, наприклад, математики.

Кібернетична концепція навчання. Представники даного напрямку (С.І. Архангельський, Є. І. Машбіц) розглядають навчання як процес передачі і переробки інформації. Тобто абсолютизується роль навчальної інформації і механізмів її засвоєння, а значить, і сам процес засвоєння знань. При цьому недооцінюється значення логіко-психологічних і індивідуально-особистісних особливостей суб'єктів навчального процесу. Методологічною основою даного напрямку є теорія інформації і систем, а також кібернетичні закономірності передачі інформації.

Асоціативна теорія навчання. Її методологічні підстави були закладені Дж. Локком і Я.А. Коменським. Дана теорія базується на таких принципах:

- всяке навчання спирається на плотьське пізнання: наочні зразки важливі настільки, наскільки забезпечують рух свідомості до узагальнень;
- основний метод – вправа.

Основне завдання асоціативного навчання полягає в збагаченні свідомості учнів образами і уявленнями.

Слабкість асоціативної теорії в тому, що її засобами не забезпечується формування творчої діяльності, не закладаються вміння самостійного пошуку нових знань.

Теорія поетапного формування розумових дій в процесі навчання. Автори даної теорії (П.Я. Гальперін, Н.Ф. Талізін) встановили, що можливості управління процесом навчання значно підвищуються, якщо учнів проводити через взаємопов'язані етапи:

- попереднє ознайомлення з дією та умовами її виконання;
- формування дії з розгортанням усіх операцій, які до неї входять;
- дії з формування внутрішньої мови;
- перехід дії в глибокі згорнуті процеси мислення.

На думку фахівців, ця теорія дає добрі результати, якщо навчання дійсно починається з матеріалізованих дій. Тому вона особливо результативна при підготовці спортсменів, операторів, музикантів, водіїв. Проте навчання не завжди починається з наочного сприйняття, тому рамки застосування цієї теорії також обмежені.

Управлінська модель навчання. Автори даного напрямку (В.А. Якунін та ін.) розглядають навчання в термінах управління. З цих позицій процес навчання здійснюється на основі співвідношення дальніх, середніх і ближніх цілей (стратегічних, тактичних, оперативних завдань). Розкриваючи процес навчання, виділяються етапи його організації як процесу управління:

- формування цілей;
- формування інформаційної основи навчання;
- прогнозування;
- прийняття рішення;
- організація виконання;
- комунікація;
- контроль і оцінка результатів;
- корекція.

Систему освіти багато хто називає «підтримуючим навчанням». Воно засноване на підготовці людини до вирішення повсякденних проблем і призначене в основному для підтримки існуючої системи способу життя і діяльності людини.

Проте в світі позначилася інша тенденція, пов'язана з переходом на інший тип навчання, – «інноваційний». Йому властиві дві характерні особливості. Перша – це навчання передбаченню, тобто орієнтація людини не стільки в минулому досвіді і сьогоденні, скільки на далеке майбутнє. Таке навчання повинне підготувати людину до використання методів прогнозування, моделювання і проектування в житті і професійній діяльності. Другою особливістю інноваційного навчання є включеність учнів у співпрацю та участь у процесі прийняття важливих рішень на різному рівні (від локальних і приватних до глобальних з урахуванням розвитку світу, культури і цивілізації).

Основні поняття до теми:

Дидактика – це галузь педагогіки, спрямована на вивчення і розкриття теоретичних основ організації процесу навчання (закономірностей, принципів, методів навчання), а також на пошук і розробку нових принципів, стратегій, методик, технологій і систем навчання.

Навчання – це спосіб організації освітнього процесу. Воно є найнадійнішим шляхом отримання систематичної освіти. В основі будь-якого вигляду або типу навчання закладена система: викладання і вчення.

Викладання – це діяльність вчителя з: передачі інформації; організації навчально-пізнавальної діяльності учнів; надання допомоги при утрудненні в процесі вчення; стимулювання інтересу, самостійності і творчості учнів; оцінки навчальних досягнень учнів.

Вчення – це діяльність учня з: засвоєння, закріплення і застосування знань, вмінь і навичок; самостимулювання до пошуку, вирішення навчальних завдань, самооцінки навчальних досягнень; усвідомлення особистого сенсу і соціальної значущості культурних цінностей і людського досвіду, процесів і явищ навколишньої дійсності. Метою вчення є пізнання, збір і обробка інформації про навколишній світ. Результати вчення виражаються в знаннях, вміннях, навичках, системі відносин і загальному розвитку учня.

Дидактичні принципи: наочності як заповнення простору між конкретним і абстрактним у передаванні інформації; системності як цілеспрямованого впорядковування знань і умінь учнів; активності і самостійності учнів або обмеження їх залежності від педагога; взаємозв'язок теорії і практики; ефективності відношення між цілями і результатами навчання; доступності як створення умов для подолання труднощів у учнів в процесі пізнання і вчення; народності як звернення до історії, традиції попередніх поколінь, досягнень окремих людей і всього народу, а також національної мовної культури.

Методи навчання – це методи викладання-вчення.

Форма навчання – це спеціальна конструкція самого процесу.

Освітні технології – це система діяльності педагога і учнів в освітньому процесі, побудована на конкретній ідеї у відповідності з певними принципами організації і взаємозв'язку цілей, змісту, методів.

Види навчання:

Догматичне навчання полягало у механічному заучуванні учнями догматів Святого Письма.

Пояснювально-ілюстративне навчання забезпечує сприймання учнями навчальної інформації з одночасним її узагальненням, засвоєнням, розумінням законів, теорій.

Проблемне навчання – це така організація процесу навчання, основа якої полягає у створенні в навчальному процесі проблемних ситуацій, виділенні і вирішенні учнями проблем.

Програмоване навчання – це навчання шляхом керівництва процесом засвоєння знань, вмінь і навичок відповідно до заздалегідь заданої програми.

Діалогічне навчання – це сумісна діяльність вчителя й учнів при ситуативному моделюванні у формі діалогу, що забезпечує появу гіпотез, питань, моделей, які відображають точку зору індивідуального бачення учасників.

Модульне навчання будується за правилами структурування великих блоків інформації, яка вивчається, коли конструкція навчального матеріалу забезпечує кожному учню досягнення поставлених дидактичних цілей, має закінченість матеріалу в модулі й інтеграцію різних видів і форм навчання.

Алгоритмізоване навчання передбачає виявлення алгоритмів діяльності вчителя і розумової діяльності учнів. У його основі лежить теорія поетапного формування дій.

Дистанційне навчання розглядається як отримання освітніх послуг без відвідування навчального закладу, за допомогою сучасних інформаційно-освітніх технологій і систем телекомунікації, таких як електронна пошта, телебачення й Інтернет.

Особистісно-орієнтоване навчання – це активна пізнавальна діяльність учнів під керівництвом вчителя, що забезпечує становлення творчої особистості, її індивідуальності.

Питання для самоперевірки:

1. Яке місце займає навчання в цілісному педагогічному процесі?
2. Хто з педагогів зробив найпомітніший внесок у розвиток дидактики?
3. Розкрийте спільні і специфічні риси понять «освіта», «навчання», «вчення», «викладання».
4. Яка структура процесу навчання?
5. Які основні дидактичні принципи вам відомі?
6. Обґрунтуйте зв'язок дидактики з іншими науками.
7. Форми і методи навчання в школі і вищому навчальному закладі.
8. Які стилі навчання застосовуються педагогами в їх діяльності?
9. Назвіть основні теорії навчання.

Література до теми:

1. Волкова Н.П. Педагогіка / Волкова Н.П. – К., 2001. – С. 234 –240.
2. Дидактика современной школы; под ред. В.А. Онишука. – К., 1987. – 35 с.
3. Куписевич Ч. Основы общей дидактики/ Куписевич Ч. – М., 1986. – 367 с.
4. Лозова В.І. Педагогіка: розд. «Дидактика»/ Лозова В.І., Москаленко П.Г., Троцько Г.В. – К.: ІСДОУ, 1993. – 140 с.
5. Оконь В. Введение в общую дидактику/ Оконь В. – М.: Высшая шк., 1990. – 382 с.
6. Педагогика /В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев Е. Н. Шиянов. – М., 1997. – 576 с.
7. Щербань П.М. Прикладна педагогіка/ Щербань П.М. – К.: Вища шк., 2002. – 180 с.

ТЕМА 6: СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ. ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА

План:

1. Сутність та структура педагогічної діяльності.
2. Педагогічне спілкування.
3. Стили педагогічного керівництва.
4. Пізнання педагогом учнів.

1. Сутність та структура педагогічної діяльності

У педагогіці існують численні варіанти застосування загальної теорії систем для аналізу педагогічної діяльності. Так, Н. В. Кузьміна, вводячи поняття педагогічної системи, виділяє не тільки її структурні складові, але і функціональні компоненти педагогічної діяльності. В рамках цієї моделі виділяється п'ять структурних складових: 1) суб'єкт педагогічної дії; 2) об'єкт педагогічної дії; 3) предмет їх спільної діяльності; 4) цілі навчання і 5) засоби педагогічної комунікації. Насправді, названі компоненти складають систему. Розробляючи проблему педагогічної діяльності, Н.В Кузьміна визначила структуру діяльності вчителя.

У даній моделі було позначено п'ять функціональних компонентів: 1) гностичний; 2) проєктувальний; 3) конструктивний; 4) організаторський і 5) комунікативний.

1. Гностичний компонент (від грецьк. *гнозис* – *пізнання*) відноситься до сфери знань педагога. Мова йде не тільки про знання свого предмету, але і про знання способів педагогічної комунікації, психологічних особливостей учнів, а також про самопізнання (власній особистості і діяльності).

2. Проєктувальний компонент включає уявлення про перспективні завдання навчання і виховання, а також про стратегії і способи їхнього досягнення.

3. Конструктивний компонент – це особливості конструювання педагогом власної діяльності та активності учнів з урахуванням ближніх цілей навчання і виховання (урок, заняття, цикл занять).

4. Організаторський компонент – це система вмінь педагога організувати власну діяльність, а також активність учнів.

5. Комунікативний компонент – це особливості комунікативної діяльності викладача, специфіка його взаємодії з учнями. Акцент ставиться на зв'язку комунікації з ефективністю педагогічної діяльності, спрямованої на досягнення дидактичних (виховних і освітніх) цілей.

Необхідно підкреслити, що всі компоненти даної моделі часто описуються через систему відповідних вмінь вчителя. Представлені компоненти не тільки взаємопов'язані, але значною мірою перетинаються. Так, наприклад, продумавши побудову і хід уроку, викладач обов'язково повинен мати на увазі і те, з якого заняття прийдуть на цей урок його учні (скажімо, після фізкультури школярам зазвичай важко заспокоїтися і зосередитися). Необхідно враховувати і характер, і особисті проблеми кожного з них (адже не варто викликати до дош-

ки дитину, засмучену домашніми неприємностями, а байка, навпіл із сміхом прочитана найсмійшливішим з класу, може зірвати урок). Так пов'язані між собою гностичний і організаторські компоненти.

В рамках концепції А. К. Маркова (1993) виявляє й описує десять груп педагогічних умінь. Розглянемо коротко зміст даної моделі.

Перша група включає наступні педагогічні вміння. Викладач повинен вміти:

- побачити в педагогічній ситуації проблему і сформулювати її у вигляді педагогічних завдань, під час постановки педагогічного завдання орієнтуватися на учня як на активного учасника навчально-виховного процесу; вивчати і перетворювати педагогічну ситуацію;
- конкретизувати педагогічні завдання, приймати оптимальні рішення в будь-якій ситуації, передбачати близькі і віддалені результати вирішення подібних завдань.

Другу групу педагогічних вмінь складають:

- робота зі змістом навчального матеріалу;
- здібність до педагогічного тлумачення інформації;
- формування у учнів навчальних і соціальних вмінь і навичок, здійснення міжпредметних зв'язків;
- вивчення стану психічних функцій учнів, облік їх навчальних можливостей, передбачення типових труднощів;
- вміння виходити з мотивації учнів при плануванні і організації навчально-виховного процесу;
- вміння використовувати поєднання форм навчання і виховання, враховувати витрату сил і часу учнів і вчителя.

Третя група педагогічних умінь відноситься до області психолого-педагогічних знань і їхнього практичного застосування. Викладачу слід:

- співвідносити труднощі учнів з недоліками у своїй роботі;
- уміти створювати плани розвитку своєї педагогічної діяльності.

Четверта група вмінь – це прийоми, які дозволяють поставити різноманітні комунікативні завдання, з яких найголовніші, – створення умов психологічної безпеки у спілкуванні і реалізація внутрішніх резервів партнера по спілкуванню.

П'ята група вмінь включає прийоми, які сприяють досягненню високого рівня спілкування. До них відносяться:

- вміння зрозуміти позицію іншого в спілкуванні, виявити цікавість до його особистості, орієнтація на розвиток особистості учня;
- здатність тлумачити і читати його внутрішній стан за нюансами поведінки, володіння засобами невербального спілкування (міміка, жести);
- вміння стати на точку зору учня і створити атмосферу довіри в спілкуванні з іншою людиною (учень повинен відчувати себе унікальною повноцінною особистістю);
- володіння прийомами риторики;
- використання організуючих дій порівняно з оцінювальними і дисциплінуючими;

- переважання демократичного стилю у процесі викладання, вміння з гумором віднести до окремих аспектів педагогічної ситуації.

Шоста група умінь. Це вміння утримувати стійку професійну позицію педагога, який розуміє значущість своєї професії, тобто реалізація і розвиток педагогічних здібностей; вміння управляти своїм емоційним станом, додаючи йому конструктивного, а не руйнівного характеру; усвідомлення власних позитивних можливостей і можливостей учнів, що сприяє зміцненню своєї позитивної Я-концепції.

Сьома група вмінь розуміється як усвідомлення перспективи власного професійного розвитку, визначення індивідуального стилю, максимальне використання природних інтелектуальних даних.

Восьма група вмінь є визначенням характеристик знань, отриманих учнями впродовж навчального року; вміння визначати стан діяльності, вмінь і навичок, видів самоконтролю і самооцінки в навчальній діяльності на початку і в кінці року; вміння виявити окремі показники навченості; вміння стимулювати готовність до самонавчання і безперервної освіти.

Дев'ята група умінь – це оцінювання вчителем вихованості учнів; вміння розпізнавати по поведінці учнів узгодженість їх етичних норм і переконань; здатність вчителя побачити особистість учня в цілому, взаємозв'язок його думок і вчинків, вміння створювати умови для стимуляції слаборозвинених рис особистості.

Десята група вмінь пов'язана з інтегральною, невід'ємною здатністю вчителя оцінити свою працю в цілому. Мова йде про вміння побачити причинно-наслідкові зв'язки між його завданнями, цілями, способами, засобами, умовами, результатами. Педагогу необхідно переходити від оцінки окремих педагогічних умінь до оцінки свого професіоналізму, результативності своєї діяльності, від часткового до цілого.

Слід звернути увагу на те, що четверта і п'ята група вмінь входять в сферу проблематики педагогічного спілкування. Шоста і сьома групи пов'язані з проблематикою соціально-педагогічної психології особистості (педагога і учнів). Друга, дев'ята і десята групи умінь пов'язані з педагогічною сферою, дев'ята і десята – зі сферою соціальної перцепції, соціально-педагогічним сприйняттям або, точніше, з соціально-когнітивною (соціально-пізнавальною) педагогічною психологією (А. О. Реан). Десята група вмінь співвідноситься здебільшого з проблематикою самопізнання, саморефлексії в особистості і діяльності вчителя, яка, у свою чергу, безпосередньо пов'язана з питаннями пізнання педагогом особистості учня.

2. Педагогічне спілкування

Спілкування між вчителем і учнем – одна з основних форм, в якій дійшла до нас тисячолітня мудрість, накопичена людством. У Новому Заповіті християнська доктрина викладена здебільшого у вигляді спілкування Христа з учнями. А дзен-буддизм, релігійна філософія, яка майже не знала трактатів, як мозаїка, складається з історій про ченців-вчителів і їх учнів.

Педагогічне спілкування – це професійне спілкування викладача з учнями на уроці і поза ним (в процесі навчання і виховання), що має певні педагогічні функції і спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату, а також на іншого роду психологічну оптимізацію навчальної діяльності і відносин між педагогом і учнями (А. А. Леонтьєв).

Один із критеріїв продуктивного педагогічного спілкування – це створення сприятливого психологічного клімату, формування певних міжособистісних відносин у навчальній групі. Міжособистісні відносини у навчальній групі дійсно повинні формуватися педагогом цілеспрямовано. При цьому на визначених – вищих – стадіях основним їх джерелом стає саморозвиток колективу. Але на початкових етапах центральне місце у формуванні високого рівня міжособистісних відносин належить педагогу. Недаремно поети Стародавнього Сходу говорили, що учні подібні фруктовому саду, а вчитель – садівнику. Спочатку дерева слабкі і їх життя повністю залежить від клопоту садівника, але потім, зміцнівши, вони ростуть самі і приносять солодкі плоди.

Ефективне педагогічне спілкування завжди спрямоване на формування позитивної «Я-концепції» особистості, на розвиток в учня упевненості в собі, в своїх силах, в своєму потенціалі. Щоб підтвердити, який значний внесок можуть внести вчителі у розвиток позитивної самооцінки і віри в себе у дитини, приведемо результати одного експерименту. Цей досвід, проведений в американській школі психологом Р. Розенталем, став класикою. Полягав він в наступному. Психолог протестував учнів за різними шкалами інтелекту, а потім навмання вибрав зі списку кожного п'ятого незалежно від результатів тесту й оголосив вчителям, що саме ці декілька дітей показали найбільш високий рівень інтелекту, рівень здібностей, і що в майбутньому саме вони покажуть найбільш високі результати у навчанні. А в кінці навчального року він повторив тестування цих самих дітей і, як не дивно, з'ясувалося, що ті, кого психолог вибрав навмання і високо оцінив як найбільш здібних, дійсно вчаться краще за інших. Результати цього експерименту свідчать, що «Я-концепція» залежить від соціального оточення дитини, від особливостей відношення до нього в процесі педагогічного спілкування. Та настанова, яку психолог дав вчителям, передалася дітям за декількома напрямками. Перше: вчитель вірив, що дитина насправді здібна, і починав розрізняти в ній потенціал, який раніше, без вказівок з боку, міг залишитися непоміченим. Відкривши такі здібності, він неодноразово даватиме учню позитивну вербальну оцінку; а похвала стимулює позитивне відношення дитини до себе, віру в свої сили. Другий напрям: вірячи в потенціал дитини, вчитель, найімовірніше, і в навчальному процесі розраховуватиме на дитину як найбільш здібну. Це відобразиться в його спілкуванні з учнем вже не тільки на мовному рівні, але і в організації такої предметної взаємодії, яка дозволяє ефективно розвивати ці здібності.

Цей феномен отримав назву «ефект Пігмаліона», який сходить до відомого античного міфу про скульптора, який створив статую прекрасної Галатеї і оживив її силою своєї любові. Відношення до статуетки як до живої жінки зробило диво. «Ефект Пігмаліона» формулюється таким чином: якщо до певної події або явища відноситися як до реально здійсненого, воно і справді відбувається.

Спроектуємо цю закономірність на нашу тему «Я-концепції». Отже, якщо ми відносимося до учня як до здібного, відповідального, дисциплінованого і даємо йому це зрозуміти – ми створюємо передумови для того, щоб він і справді таким став. Інакше негативне відношення запустить той самий механізм передбачення («ефект Пігмаліона»), який самореалізується, але у зворотний бік. Учень буде погано відноситися до себе, а педагог тим самим закладе основу його майбутнього комплексу неповноцінності.

Позитивне відношення до особистості учня і система прийомів заохочення – важлива частина педагогічного спілкування. Педагог може і повинен спиратися в своїй роботі на наявну систему позитивних цінностей учнів. Підвищувати рівень міжособистісних відносин в групі можна, використовуючи як основу ті уявлення про систему позитивних якостей особистості, які вже склалися в колективі. Педагогові слід помічати і заохочувати прояв цих якостей в міжособистісних відносинах учнів між собою, акцентувати на них увагу, розглядати їх як цінність у процесі власного педагогічного спілкування, не забувати про місце, яке займають зазначені якості у сприйнятті іншої людини як особистості тощо. Є безліч інших конкретних способів покращити відносини в колективі.

3. Стилі педагогічного керівництва

Педагогічне спілкування – це особливе спілкування, специфіка якого обумовлена різними соціально-рольовими та функціональними позиціями суб'єктів цього спілкування.

Перше експериментальне психологічне дослідження стилів керівництва було проведене в 1938 році німецьким психологом Куртом Льовіним. У цьому ж дослідженні була введена класифікація стилів керівництва, яку прийнято використовувати і в наші дні:

1. Авторитарний.
2. Демократичний.
3. Стиль потурання.

Своє відоме дослідження К. Льовін провів, вивчаючи особливості керівництва дорослим групою учнів. А ця проблема безпосередньо входить в предметну галузь соціальної педагогічної психології.

В ході експерименту К. Льовін створив з десятирічних учнів декілька груп («кружків»). Хлопчики в цих групах займалися однаковою роботою – виготовленням іграшок. З метою необхідної чистоти експерименту групи були абсолютно ідентичні за віковим критерієм, за фізичними й інтелектуальними даними учасників, за структурою міжособистісних відносин тощо. Всі групи працювали крім того в одних і тих самих умовах, за загальною програмою, виконували одне і те ж завдання. Єдиною важливою відмінністю, варійованою змінною, була істотна відмінність інструкторів, тобто викладачів. Різниця була в стилях керівництва: викладачі дотримувалися хто авторитарного, хто демократичного стилю, а хто стилю потурання. Кожен з них працював з однією групою шість тижнів, а потім здійснювався обмін групами. Потім робота продовжувалася ще на протязі шести тижнів, і потім новий перехід в іншу групу. Така про-

цедура робила експеримент надзвичайно коректним: групи не тільки були ідентичними, але і зазнали однаковий вплив усіх викладачів і, відповідно, всіх стилів. Таким чином, фактор групи зводився до нуля, і у дослідника була можливість прослідкувати саме вплив стилю керівництва на міжособистісні відносини в групі, на мотивацію діяльності, на результативність праці і тому подібне.

Перш ніж проаналізувати вплив стилю керівництва на всі названі параметри, абсолютно необхідно описати особливості спілкування викладача того або іншого стилю зі школярами в експерименті К. Льовіна.

За *авторитарного* стилю характерна загальна тенденція до жорсткого управління і всеосяжного контролю полягала в наступному. Викладач значно частіше, ніж в інших групах, застосовував тон наказу, робив різкі зауваження. Характерними були також нетактовні зауваження в адресу одних учасників і безпричинні, необґрунтовані похвали інших. Авторитарний викладач визначав не тільки загальні цілі діяльності і завдання, але й називав способи виконання його, жорстко вирішуючи, хто з ким працюватиме. Завдання і способи його виконання давалися учням поетапно. (Такий підхід знижує мотивацію діяльності, оскільки людина точно не знає кінцевої мети.) Слід також зазначити, що у соціально-перцептивному плані та в плані міжособистісних настанов орієнтація на поетапне розмежування діяльності і поетапний же контроль свідчать про недовіру викладача до самостійності і відповідальності учнів. Або, як мінімум, це може означати, що вчитель передбачає, ніби у його групі ці якості розвинені дуже погано. Авторитарний викладач жорстко припиняв будь-який прояв ініціативи, розглядаючи її як неприпустиме самоуправство. Дослідження інших вчених, послідовників К. Льовіна, показали, що подібна поведінка авторитарного керівника будується на його уявленнях про те, що ініціатива підриває його авторитет і віру в його компетентність. «Якщо хтось із учнів пропонує покращення за рахунок іншого ходу роботи, значить, він побічно вказує на те, що я цього не передбачив». Так міркує авторитарний педагог. Крім того, виявилось, що авторитарний лідер оцінював успіхи учасників суб'єктивно, адресуючи докори (похвали) виконавцеві як особистості.

«Королі дивляться на світ дуже спрощено: для них всі люди – піддані». А. де Сент-Екзюпері.

За *демократичного* стилю оцінювалися факти, а не особистість. Але головною особливістю демократичного стилю виявилася активна участь групи в обговоренні ходу майбутньої роботи та її організації. В результаті у учасників розвивалася впевненість в собі і стимулювалося самоврядування. При цьому стилі в групі зростає товариськість і довірливість у взаєминах.

Головна особливість *стилю потурання* керівництва полягала в тому, що педагог по суті справи самоусунувся від відповідальності за те, що відбувається.

Судячи за результатами експерименту, найгіршим стилем виявився стиль потурання. Було виконано менше всього роботи, та і якість її залишала бажати кращого. Важливо було і те, що учасники відзначали низьку задоволеність роботою в групі зі стилем потурання, хоча ніякої відповідальності за неї не несли, а робота швидше нагадувала гру.

При авторитарному стилі дослідник відзначив прояви ворожості у взаєминах учасників у поєднанні з покірністю і навіть підлабузництвом перед керівником.

Найбільш ефективним виявився демократичний стиль. Учасники групи виявляли живий інтерес до роботи, позитивну внутрішню мотивацію діяльності. Значно підвищувалася якість і оригінальність виконання завдань. Групова згуртованість, відчуття гордості за загальні успіхи, взаємодопомога і дружельюбність у взаєминах – все це за демократичного стилю розвинулося у групи значною мірою.

Пізніші дослідження тільки підтвердили результати експерименту Львівна. Перевага демократичного стилю в педагогічному спілкуванні була доведена на різних вікових групах, починаючи від молодших учнів і закінчуючи старшокласниками.

Предметом одного з досліджень (Н. Ф. Маслоу) стало вивчення відношення першокласників до школи. При цьому досліді проводилися двічі – перший раз фіксувалося відношення майбутніх першокласників до школи за два тижні до приходу, а другий раз діагностувалося їх відношення до школи в кінці першої чверті. В результаті вдалося встановити, що відношення до школи погіршилось в усіх. Проте виявилось, що учні, які потрапили до авторитарного вчителя, куди більш негативно сприймали школу, ніж ті, хто почав навчання у педагога іншого стилю.

В іншому дослідженні вивчався зв'язок між стилями педагогічного спілкування і особливостями сприйняття педагогом особистості учнів (О. О. Бодальов, 1983). В результаті виявилось, що авторитарні викладачі недооцінюють розвиток в учнів таких якостей, як колективізм, ініціативність, самостійність, вимогливість до інших. Разом з тим вони часто відзивалися про дітей як про імпульсних, ледачих, недисциплінованих, безвідповідальних тощо. Зазначимо, що такі уявлення авторитарних педагогів є значною мірою усвідомленим або підсвідомим мотивуванням, яке реабілітує їхній жорсткий стиль керівництва. Формули цього логічного ланцюжка можна виразити таким чином. «Мої учні ледачі, недисципліновані і безвідповідальні, а тому абсолютно необхідно постійно контролювати їхню діяльність на всіх її етапах». «Мої учні в такій мірі неініціативні і несамостійні, що я просто зобов'язаний брати все керівництво на себе, визначати стратегію їхньої діяльності, давати їм вказівки, рекомендації тощо». Справді, наша поведінка є рабом наших настанов.

4. Пізнання педагогом учнів

Проблема пізнання педагогом особистості учнів традиційно актуальна в практичному відношенні. Ще К. Д. Ушинський, який приділяв значну увагу психологічному аспекту у вирішенні проблем педагогіки, підкреслював, що якщо педагогіка хоче виховати людину в усіх відношеннях, то вона повинна перш за все пізнати її в усіх відношеннях.

«Легше пізнати людей взагалі, чим одну людину зокрема». Ф. Ларошфуко.

Останніми роками разом з традиційною увагою до проблем психології діяльності все більше уваги приділяється проблемам психології спілкування. Немає необхідності розглядати тут теоретичні аспекти цих понять і їхні відмінності. Відзначимо тільки, що в сучасній науці спілкування і діяльність – це самостійні психологічні реальності з власною структурою і своїми законами. Між ними існують органічні зв'язки. Більш того, зустрічається спілкування, яке принципово будується за законами діяльності (наприклад, акторська гра), і навпаки, є види діяльності, які будуються за законами спілкування.

Оскільки об'єкт педагогічної діяльності – особистість, людина, то вона будується за законами спілкування. У структурі спілкування зазвичай виділяють три компоненти:

1. Когнітивний (пізнавальний).
2. Афективний (емоційний).
3. Поведінковий.

Існують й інші моделі, проте в будь-якій класифікації виділяється перш за все когнітивний аспект спілкування. Таким чином, абсолютно очевидним є тісний зв'язок між продуктивністю педагогічної діяльності та ефективністю пізнання педагогом особистості учнів. В процесі пізнання педагогом особистості учня часто працює механізм стереотипізації. Причому в різних видах: соціальному, емоційно-естетичному, антропологічному.

Так, у педагога під впливом власного педагогічного досвіду складаються специфічні соціальні стереотипи: «відмінник», «двієчник», «активіст» і т. ін. Вперше зустрічаючись з учнем, який вже отримав характеристику «відмінника» або «двієчника», педагог з більшою або меншою вірогідністю передбачає у нього наявність певних якостей. Звичайно, не варто думати, що цей набір стереотипів незмінний, що всі педагоги малюють собі однаковий образ «відмінника», «двієчника», громадського «діяча-активіста» тощо. Навпаки, всі оцінні стереотипи носять підкреслено суб'єктивний, індивідуальний характер. У цьому немає нічого дивовижного, оскільки кожний стереотип є закріпленим досвідом спілкування з учнями, досвід даного конкретного педагога. Уявимо собі таку ситуацію. Декілька викладачів дізнаються, що в їхній групі вчитиметься активіст, яскраво виражений лідер. Реагувати вони будуть по-різному. Один через свій стереотип може припустити, що керувати групою стане легше, інший, спираючись на гіркий досвід спілкування з «активістами», вирішить, що новачок неодмінно кар'єрист, вискочка, який поводить зухвало і т. ін.

Говорячи про індивідуальний зміст педагогічних стереотипів, все-таки не можна забувати про загальну спрямованість поширеності багатьох з них. Загальновідомо, що серед викладачів надзвичайно поширений наступний стереотип: хороша успішність учнів пов'язана з характеристиками особистості. Той, хто успішно вчиться, апіорі сприймається як людина здібна, добросовісна, чесна, дисциплінована. І навпаки, «двієчник» – це безталанний незібраний ледар.

У низці досліджень, а також в педагогічній публіцистиці можна знайти опис і іншого педагогічного стереотипу: дуже часто «неблагополучними» дітьми вважаються «йоржисти», неспокійні учні, ті, хто не може усидіти на заняттях, мовчки, пасивно реагувати на зауваження, ті, хто незмінно вступає в спе-

речання. Практика показує, що найчастіше педагоги просять психолога «попрацювати» саме з такими «некерованими» дітьми, вважаючи їх схильними до асоціальної поведінки. А ось учнів, які охоче підкоряються педагогу, поступають згідно його вказівок і зауважень, зазвичай вважають благополучними, не відносять до категорії «важких». Цей феномен, хоча і заслуговує найдетальнішого розгляду, проте по суті свій пов'язаний із загальними, універсальними психологічними закономірностями. В зв'язку з цим особливій уваги заслуговує робота індійських психологів П. Джанак і С. Пурніма. Їхні експерименти показали, наскільки лестощі і перебільшено трепетне відношення до вказівок начальства призводять до того, що керівник схвалює лестуна. Цікаво, що чутливими до лестощів виявилися і ті керівники, які користувалися репутацією безпристрасних, об'єктивних, підкреслено офіційних у відношеннях з підлеглими.

Те, що професійна оцінка педагогом особистісних якостей учня може залежати від його зовнішньої привабливості, може здатися неправдоподібним. Проте цей ефект виявляється не тільки в оцінках підлітків, але й малюків. В ході одного з експериментів студентам університету, майбутнім педагогам, були видані описи провин, здійснених семирічними хлопчиками. До цих описів були прикладені фотографії «винуватців». Оцінюючи своє відношення до цих малюків і їхню поведінку, студенти надали значну поблажливість дітям привабливішої зовнішності (О. О. Бодальов, 1983).

І навпроти – у «Портреті Доріана Грея» О. Уайльда хлопець, від природи наділений надзвичайною красою, з першого погляду здавався навколишнім добрим, уважним, співчутливим. І навіть коли його порочна поведінка стала відома в суспільстві, багато хто не вірив, що така красива людина здатна на подібні лиходійства.

Як і будь-яка людина, педагог майже ніколи не усвідомлює вплив багатьох стереотипів на власну оцінку учнів. Проте ця обставина не відміння їхньої дії, навпаки, чим менше людина усвідомлює наявність у себе стереотипів, тим більше схильна до їхнього впливу. Будь-які стереотипи чинять величезний вплив на сприйняття саме тоді, коли ми мало знаємо про людину – тобто в умовах дефіциту інформації про особистість. У міру знайомства педагога з учнями, взаємодії з ними в урочний і позаурочний час, в процесі спостереження за їхньою поведінкою в різних ситуаціях оцінка стає все більш індивідуалізованою. А потім починає визначатися конкретними рисами поведінки і діяльності. Тому надзвичайно важлива педагогічна заповідь, сформульована В. П. Зінченко в жартиливій формі: «Не дивуйся, коли учень виходить з образу, яким ти його наділив або за нього побудував. Це нормально».

Отже, педагогічні стереотипи існують і відіграють певну роль у пізнанні педагогом особистості учня. Погано це або добре? На це питання важко відповісти однозначно. У науковому плані необхідно враховувати момент приписування певних якостей, який опосередковує і замінює пізнання як таке. Безглуздо оцінювати процес приписування як «поганий» або «хороший», необхідно всесторонньо вивчати його. Мета такого вивчення – розкрити зміст і механізми цих процесів. Це сприяє виправленню і самокорекції у сфері сприйняття і оцінки оточуючих.

У міжособистісному пізнанні стереотипи відіграють негативну роль, якщо педагог жорстко слідує їм і їхній вплив набуває абсолютного характеру. А позитивного значення стереотипи набувають у тому випадку, коли педагог, спираючись на них, дає тільки вірогідну приблизну оцінку особистості учня («швидше за все, він доставить мені багато клопоту»), якщо педагог усвідомлює існування суб'єктивних оцінних стереотипів. Опора на стереотипи в ідеалі повинна бути тільки одним з можливих механізмів пізнання, який діє в умовах дефіциту інформації, а згодом поступається місцем цілеспрямованому професійному вивченню особистості.

Не останню роль у пізнанні учня відіграє і явище проектування. Його суть полягає в приписуванні власних особистісних особливостей іншому. Проектування, як і вплив стереотипів, також може мати місце у педагогічному процесі. Проте в ході пізнання педагогом особистості учня можливість проектування обмежена відмінностями у віці, соціальному статусі і рольових позиціях педагогів і учнів. Коли ці відмінності об'єктивно (наприклад, через молодість педагога) і суб'єктивно (настанова на рівноправність – педагогіка співпраці) не так значні, дія механізму проектування може бути досить істотною.

Особлива роль у процесі пізнання педагогом особистості учня і спілкування з ним належить емпатії. Здібність до співпереживання не тільки підвищує адекватність сприйняття іншого, але і веде до встановлення ефективних, позитивних взаємин з учнями.

З одного боку, глибше й адекватніше віддзеркалення особистості учня дозволяє педагогу приймати свої рішення більш обгрунтовано, а значить, підвищує продуктивність виховного процесу. З іншого боку, прояв емпатії знаходить емоційний відгук у учня, і між ним і педагогом встановлюються позитивні відносини. А це у свою чергу також не може не підвищувати продуктивність педагогічного спілкування.

У знаменитому романі Дж. Селінджера «Над прірвою у житті» єдина людина зі світу дорослих, до якої звертається за допомогою і підтримкою головний герой-підліток (що заплутався в проблемах і знаходиться у стресі), – його колишній шкільний вчитель. Чому, адже Холден давно вже у нього не вчиться? Річ у тім, що містер Антолліні співпереживає хлопчику, тоді як батьки і інші вчителі тільки виражають занепокоєння і диктують свою волю. Більш того, Холден оцінює вчителів не за їхніми професійними достоїнствами, а залежно від їхніх душевних якостей, здібності співпереживати.

У роботі з «важкими» підлітками прояв емпатії має особливе значення, оскільки багато хто з них відчуває справжній брак співчуття, співпереживання. Згідно з даними одного з вітчизняних досліджень, 92,2% підлітків, які перебувають на обліку в інспекції зі справ неповнолітніх, відчували недолік позитивних емоційних контактів, знаходилися в стані психологічної ізоляції в своїх навчальних колективах. За даними Л. М. Зюбіна, 35% підлітків-правопорушників проживають у сім'ях, для яких характерні хворі відносини між батьками і дітьми, наявність яскраво виражених асоціальних настанов, що діють в сім'ї. Дослідження Л. М. Зюбіна показують, що в останні роки вплив неблагополучної ситуації в сім'ї на поведінку підлітка зріс. Численні експериментальні та емпірич-

ні дослідження дозволили встановити, що розвиток схильності до насильства і її закріплення у вигляді життєвого стилю особистості зазвичай безпосередньо пов'язано з відсутністю емпатії як у самої особистості, так і у її оточення. Причини, що обумовлюють таку поведінку, ведуть коріннями до раннього дитинства. Дані досліджень переконливо свідчать, що переважна більшість підлітків, які відрізняються делінквентною (протиправною) поведінкою, відчували емоційну ізоляцію: недолік любові, недолік батьківської турботи тощо.

У деяких випадках нездатність до прояву емпатії у поєднанні з низьким педагогічним професіоналізмом істотно посилює процес негативного розвитку особистості підлітка, прямо призводить до дидактогеніїв. Дідактогенії – це спричинення шкоди нервово-психічному здоров'ю учнів за рахунок непрофесійних дій педагога.

Механізми децентрації і ідентифікації також відіграють найважливішу роль в процесі пізнання педагогом особистості учня. Адекватність, повнота і глибина пізнання особистості учня залежить саме від здатності педагога подолати егоцентризм, поглянути на ситуацію очима учня, зрозуміти і прийняти точку його зору, нарешті, стати на його місце і міркувати з його позиції. Все це стає можливим завдяки не тільки початковим педагогічним здібностям, але і спеціальним вмінням. Отже, теоретичні закономірності і прикладні аспекти пізнання педагогом учнів повинні обов'язково розглядатися як центральний елемент професійно-педагогічної підготовки.

Основні поняття до теми:

Педагогічне мистецтво – вищий рівень педагогічної діяльності й навчання; це досконале володіння педагогом всією сукупністю психолого-педагогічних знань, вмінь і навичок, поєднаних із професійною захопленістю, розвиненим педагогічним мисленням та інтуїцією.

Педагогічна техніка – це та сукупність вмінь і навичок, які необхідні для ефективного застосування системи методів педагогічного впливу на окремих учнів і колектив у цілому: вміння вибрати правильний стиль і тон у спілкуванні з вихованцями, керувати їхньою увагою, почуття темпу, навички керівництва й демонстрації свого відношення до вчинків учнів тощо.

Педагогічне спілкування – це професійне спілкування викладача з учнями на уроці і поза ним (в процесі навчання і виховання), що має певні педагогічні функції і спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату, а також на іншого роду психологічну оптимізацію навчальної діяльності і відносин між педагогом і учнями.

Мета педагогічного спілкування складається як у передачі суспільного й професійного досвіду (знань, вмінь, навичок) від педагога до учня, так і в обміні особистісними змістами, пов'язаними з досліджуваними об'єктами й життям у цілому. У спілкуванні відбувається становлення (тобто виникнення нових властивостей і якостей) індивідуальності як учнів, так і педагогів.

Три складові структури спілкування: когнітивний (пізнавальний), афективний (емоційний), поведінковий компонент.

Питання для самоперевірки:

1. Що таке педагогічна діяльність? Які компоненти виділяють в ній?
2. Які ви знаєте прийоми педагогічної техніки?
3. Які ви знаєте стилі педагогічного спілкування? Охарактеризуйте їх.
4. У чому полягає суть педагогічного спілкування?
5. Охарактеризуйте поняття «Я-концепції».
6. У чому виявляється вплив стереотипів на пізнання вчителем учнів.

Література до теми:

1. Бордовская Н.В. Педагогика: учеб. для вузов / Н.В. Бордовская , А.А. Реан – СПб: Изд-во «Питер», 2000. – 304 с.
2. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка/ Мойсеюк Н.Є. – К., 1999. – 348 с.
3. Педагогика /В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев Е. Н. Шиянов. – М., 1997. – 576 с.
4. Педагогика в вопросах и ответах: учеб. пособ. / [Л.В. Кондрашова, А.А. Пермяков, Н.И. Зеленкова, А.Ю. Лаврешина]. – Кривой Рог, 2002. – 240 с.
5. Педагогика: [учеб. пособ. для студентов педагогических учебных заведений] / [В.А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко и др.] – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
6. Харламов И.Ф. Педагогика: учеб. пособ./ Харламов И.Ф. – [3-е изд., перераб. и доп].– М.: Юристъ, 1997. – 512 с.
7. Щербань П.М. Прикладна педагогіка/ Щербань П.М. – К.: Вища шк., 2002. – 180 с.

ТЕМА 7: НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ЗМІСТ ТА СПЕЦИФІКА

План:

1. Мета та зміст навчання.
2. Організаційні форми навчання у ВНЗ.
3. Класифікація методів навчання і виховання.
4. Активні методи навчання.
5. Технічні засоби та комп'ютерні системи навчання.

1. Мета та зміст навчання

Цілі освіти виконують системоутворювальну функцію у педагогічній діяльності. Саме від вибору цілей найбільшою мірою залежить вибір змісту, методів і засобів навчання і виховання. Зупиняючись на тих чи інших методах навчання, ми фактично відповідаємо на питання «як вчити?»; складаючи зміст навчального плану, навчального предмета або окремого заняття, ми відповідаємо на питання «чому вчити?». Формулювання педагогічних цілей відповідає на питання «для чого вчити?»; які завдання (професійні, життєві, предметні, етичні, естетичні) повинен уміти вирішувати студент за допомогою отриманих знань, вмінь, навичок, переконань, настанов тощо.

У реальній педагогічній практиці цілі часто взагалі не рефлексуються і не описуються. В інших випадках називаються цілі дуже загальні і невизначені – забезпечити фундаментальну підготовку в такій-то області, навчити творчо застосовувати знання з практики й т. ін. Але найчастіше описування цілей підміняється простою вказівкою на зміст навчання і виховання, переліком знань, вмінь, переконань, які повинен придбати учень. Зрозуміло, оволодіння конкретним знанням або вмінням може виступити як проміжна педагогічна мета, але тільки у тому випадку, якщо будуть задані способи оцінки фактичного досягнення цієї мети, тобто способи визначення того, чи дійсно учень оволодів цими знаннями і вміннями.

В. П. Беспалько запропонував якісну шкалу для оцінки рівня засвоєння знань і вмінь залежно від того, який вид діяльності вони можуть інформаційно забезпечити:

- 1) пізнання інформації;
- 2) відтворення інформації;
- 3) здійснення продуктивної діяльності за засвоєним алгоритмом (репродуктивна діяльність);
- 4) здійснення продуктивної діяльності на основі самостійно побудованої програми (творча діяльність).

Сукупність фінальних цілей – перелік завдань, які повинен вміти вирішувати фахівець після закінчення навчання, отримали назву моделі (профілі) фахівця.

На прикладі цілей виховання особливо виразною є соціально-історична природа педагогічних цілей. Ще недавно вітчизняна педагогіка розглядала як цілі виховання формування особистості нової людини відповідно до критеріїв,

зафіксованих в моральному кодексі будівника комунізму (що включав, зокрема, непримиренність до ворогів комунізму). Останніми роками «нове педагогічне мислення» схиляється до розуміння виховання, швидше, як створення умов для саморозвитку, самовиховання особи.

Відповідно до нової парадигми (ні в якому разі, втім, не загальноприйнятої) мета виховання повинна, перш за все, полягати у створенні умов, необхідних для максимально повного засвоєння особистістю матеріальної культури і духовних цінностей, накопичених людством. Друга найважливіша мета виховання – допомога вихованцю у розкритті його внутрішніх потенцій, в русі шляхом самореалізації (самоактуалізації – в термінах гуманістичної психології). Третя мета, без якої неможливе досягнення двох перших, – стимулювання пізнання людиною самої себе, вироблення індивідуального стилю життя і діяльності. У будь-якому випадку цілі виховання, які визначаються педагогом, не можуть бути директивними, вони можуть тільки повніше розкривати поле вибору перед вихованцем і наслідки того чи іншого вибору. Право ж вибору завжди залишається за особистістю.

2. Організаційні форми навчання у ВНЗ

Якщо мати на увазі особливості організації навчання на макрорівні, то виділяються наступні його форми.

Очна форма навчання (іноді її називають денною, але така прив'язка навчання до часу доби стає все менш виправданою). Навчання здійснюється, як правило, з відривом від виробництва й основним акцентом на аудиторні заняття в умовах безпосереднього контакту учнів з викладачами і між собою. Переваги такого навчання полягають в максимальному обсязі навчально-виховної взаємодії всіх учасників освітнього процесу, в можливості використовувати всі види педагогічного контролю, в широкій наявності групових методів навчання і, нарешті, в можливості дати максимальний обсяг змістовного матеріалу.

Заочна форма навчання – пряма протилежність очній формі – обсяг безпосередніх контактів учнів і викладачів різко знижений (домінують самостійні форми роботи), присутній здебільшого проміжний і випускний контроль, обсяг матеріалу, який вивчається, неминуче спрощений. Специфіка заочного навчання в тому, що для деяких видів освіти (наприклад, медичної) вона практично непридатна.

Очно-заочна (вечірня) форма – по всіх параметрах займає проміжне положення між очною і заочною формами.

Екстернат – повністю самостійна підготовка з присутністю тільки випускного контролю.

До цього переліку можна додати *дистанційне навчання* (діалог між викладачем і студентом здійснюється через електронну пошту або Інтернет), а також *документальне навчання* (за листуванням).

До організаційних форм навчання, які одночасно є способами безперервного керівництва пізнавальною діяльністю студентів, відносять лекції, просемінари, семінари, спецсемінари, колоквіуми, лабораторні роботи, практикуми і

спецпрактикуми, самостійну роботу, науково-дослідну роботу студентів, виробничу, педагогічну і дипломну практику тощо.

Серед перерахованих форм роботи у вищій школі найважливіша роль відводиться лекції, яка одночасно є найскладнішим видом роботи і тому доручається найбільш кваліфікованим і досвідченим викладачам (як правило, професорам і доцентам).

Лекція виконує три основні функції – інформаційну (викладає необхідні відомості), стимулюючу (збуджує інтерес до теми), виховну і розвиваючу (дає оцінку явищам, розвиває мислення). Іноді виділяють такі функції, як орієнтуюча (у проблемі, в літературі), роз'яснювальна (спрямована перш за все на формування основних понять науки), переконуюча (з акцентом на системі доказів). Незамінна лекція і у функції систематизації і структуризації всього масиву знань з даної дисципліни.

Залежно від обраних критеріїв можна виділити наступні види лекцій.

1. За загальними цілями: навчальні, агітаційні, виховні, освітні, розвиваючі.
2. За науковим рівнем: академічні і популярні.
3. За дидактичними завданнями: ввідні, поточні, завершально-узагальнювальні, настановні, оглядові, лекції-консультації, лекції-візуалізація (з посиленням елементом наочності).

4. За способом викладу матеріалу: бінарні або лекції-дискусії (діалог двох викладачів, які захищають різні позиції), проблемні, лекції-конференції.

Якщо лекція закладає основи наукових знань в узагальненій формі, то практичні заняття спрямовані на розширення і деталізацію цих знань, на вироблення і закріплення навичок професійної діяльності. Підготовка до практичних занять не може обмежитися слуханням лекцій, а передбачає попередню самостійну роботу студентів відповідно до методичних розробок з кожної запланованої теми. Для перевірки ступеня готовності до семінарських занять здавна практикувалися просемінари, які у сучасній вищій школі зустрічаються все рідше.

Власне семінари й інші практичні заняття виконують декілька важливих функцій, які неможливо реалізувати у лекційній формі роботи:

- 1) поточний контроль результатів самостійної роботи студентів, їхні вміння працювати з першоджерелами, складати конспекти тощо;
- 2) оволодіння студентами навичками самостійного виступу з усними доповідями, обґрунтування і захисту власної точки зору;
- 3) навчання студентів правилам ведення дискусії і вмінню слухати партнера;
- 4) виявлення індивідуальних труднощів у навчанні в окремих студентів, можливих недоліків їхнього мислення або деяких розумових операцій (аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування та ін.);
- 5) виявлення особистісних особливостей студентів, які можуть позитивно або негативно позначитися на всьому процесі навчання і які вимагають у зв'язку з цим врахування або навіть корекції.

Спецсемінари і спецпрактикуми проводяться зазвичай на старших курсах у рамках більш вузької спеціалізації і передбачають оволодіння спеціальними засобами професійної діяльності у вибраній для спеціалізації галузі науки або практики.

У лабораторних роботах здійснюється інтеграція теоретико-методологічних знань з практичними вміннями і навичками студентів в умовах того або іншого ступеня близькості до реальної професійної діяльності. Особливу роль тут грає спільна групова робота. Максимальний ступінь наближення до майбутньої професійної діяльності досягається при проходженні виробничої практики на конкретних робочих постах.

Одним з найважливіших резервів підвищення ефективності вищої освіти є оптимізація самостійної роботи студентів, яка варіюється за обсягом від 100% при навчанні екстерном до приблизно 50% в очній формі навчання.

Краща організація такої роботи і, головне, покращення її матеріально-технічної бази (забезпечення літературою, комп'ютерами, доступом в Інтернет тощо) дозволяють вирішити декілька найважливіших завдань. По-перше, студенти отримують можливість черпати знання з новітніх джерел (матеріали лекцій і методичних розробок відстають, як правило, на декілька років). По-друге, вони набувають навичок самостійного планування й організації власного навчального процесу, що забезпечує безболісний перехід до безперервної післядипломної освіти (перш за все до самоосвіти) після закінчення навчання у вищі. Нарешті, самостійна робота дозволяє знизити негативний ефект деяких індивідуальних особливостей студентів (наприклад, інертність, нездатність розподіляти увагу, нездатність діяти в ситуації ліміту часу та ін.) і максимально використовувати сильні сторони індивідуальності завдяки самостійному вибору часу і способів роботи, носіїв інформації яким віддаються перевага тощо.

3. Класифікація методів навчання і виховання

Методи навчання в їхніх традиційних варіантах іноді підрозділяють на:

- методи викладання (лекція, розповідь, показ-демонстрація, пояснення, бесіда й ін.);
- методи вчення (слухання, осмислення, вправа, вивчення підручників і першоджерел, моделювання, зокрема практичні роботи, навчальне дослідження та ін.);
- методи контролю (опит, контрольна, колоквиум, залік, іспит, захист проєкту й ін.).

За джерелами і способами передавання інформації виділяють словесні, наочні і практичні методи.

Залежно від характеру дидактичних завдань виділяють методи отримання знань; методи формування вмінь і навичок; методи формування творчої діяльності; методи контролю знань, вмінь і навичок.

Відповідно до характеру пізнавальної діяльності учнів виділяють пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемні, евристичні (частково пошукові) і дослідницькі методи.

Останнім часом все більшого поширення набувають ігрові методи навчання (навчальні ділові або діяльнісні ігри засновані на принципі імітаційного моделювання ситуацій реальної професійної діяльності у поєднанні з принци-

пами проблемної і спільної діяльності); методи тренінгу (активної соціально-психологічної дії в процесі навчання); методи інтенсивного вивчення іноземних мов з використанням елементів сугестії (навіювання). Іноді низку перелічених вище методів об'єднують у групу з умовною назвою активні методи навчання, маючи на увазі передбачувану ними активнішу участь учня у плануванні і проведенні самого навчального заходу.

Методи програмованого навчання з жорстким покроковим контролем дій учнів, які отримали інтенсивний розвиток в 60-х роках, поступилися своїм місцем набагато гнучкішим і ефективнішим методам комп'ютеризованого навчання, заснованого на використанні автоматизованих систем навчання (АСНБІ).

Методи виховання (у вузькому сенсі) як самостійні методи у практиці вищої школи ледь піддаються виділенню й класифікації, бо виховання повинно бути органічно включене у процес навчання. До них можна віднести метод особистісного прикладу в поведінці викладача, метод довірливого міжособистісного спілкування, проведення заходів за рамками навчального плану (культурні заходи, соціально значущі акти, участь в суспільному житті тощо). Іноді до самостійних методів виділяють елементи, присутні в будь-якій виховній дії: заохочення, покарання, привчання до чогось (культивування чогось) та ін.

4. Активні методи навчання

Під активними методами навчання маються на увазі ті методи, які реалізують настанову на велику активність суб'єкта у навчальному процесі, в протилежність так званим традиційним підходам, де учень відіграє набагато більш пасивну роль.

Можна виділити наступні основні шляхи підвищення активності учня й ефективності всього навчального процесу:

1) посилити навчальну мотивацію учня за рахунок: а) внутрішніх і б) зовнішніх мотивів (мотивів-стимулів);

2) створити умови для формування нових і вищих форм мотивації (наприклад, прагнення до самоактуалізації своєї особистості, або мотив зростання, за А. Маслоу; прагнення до самовираження і самопізнання в процесі навчання, за В. А. Сухомлінському);

3) дати учням нові і ефективніші засоби для реалізації своїх настанов на активне оволодіння новим видом діяльності, знаннями і вміннями;

4) забезпечити більшу відповідність організаційних форм і засобів навчання його змісту;

5) інтенсифікувати розумову роботу учня за рахунок більш раціонального використання часу навчального заняття, інтенсифікації спілкування учня з вчителем і учнів між собою;

6) забезпечити науково обґрунтований відбір матеріалу, який підлягає засвоєнню, на основі його логічного аналізу і виділення основного (інваріантного) змісту;

7) повніше враховувати вікові можливості та індивідуальні особливості учнів.

У конкретних варіантах активних методів навчання акцент робиться на одному або декількох з перерахованих вище прийомів підвищення ефективності навчання, але жоден з відомих методів не може рівною мірою використовувати всі прийоми.

Дискусійні методи.

Методи ці відомі зі старовини і були особливо популярні у середні віки (диспут як форма пошуку істини). Елементи дискусії (протиріччя, зіткнення позицій, навмисне загострення і навіть перебільшення протиріч в обговорюваному змістовному матеріалі) можуть бути використані майже в будь-яких організаційних формах навчання, включаючи лекції. У лекціях-дискусіях зазвичай виступають два викладачі, які захищають принципово різні точки зору на проблему, або один викладач, який володіє артистичним даром перевтілення (в цьому випадку іноді використовуються маски, прийоми зміни голосу тощо). Але частіше дискутують не викладачі між собою, а викладачі і учні або учні один з одним. В останньому випадку бажано, щоб учасники дискусії представляли певні групи, що приводить до дії соціально-психологічні механізми формування ціннісно-орієнтаційної єдності, колективістичної ідентифікації та ін., які підсилюють або навіть породжують нові мотиви діяльності.

Є достатньо багато емпіричних свідочств значного зростання ефективності навчання під час використання групової дискусії. Так, в одному з перших експериментів була зроблена спроба змінити деякі шаблони поведінки домогосподарок. Після дуже переконливої лекції тільки три відсотки спробували надалі вдаватися до порад експерта. У іншій групі після проведення дискусії на цю саму тему відсоток тих, які реалізують ради експерта, підвищився до 32. Важливо, що дискусії зазвичай мають сильнішу післядію у формі пошукової або пізнавальної активності за рахунок емоційного поштовху, який отримується в ході дискусії.

Предметом дискусії можуть бути не тільки змістовні проблеми, але і етичні, а також міжособистісні відносини самих учасників групи. Результати таких дискусій (особливо коли створюються конкретні ситуації морального вибору) набагато сильніше модифікують поведінку людини, ніж просте засвоєння деяких моральних норм на рівні знання. Таким чином, дискусійні методи виступають як засіб не тільки навчання, але й виховання.

Сензитивний тренінг (тренінг чутливості). Робота, що проводиться в Т-групах (тренінг-групах), краще за все описується терміном «соціально-психологічне навчання». В якості необхідного для засвоєння змісту тут виступають не наочні знання, а знання про себе, інших людей і закони групової динаміки. Але набагато більшого значення, ніж знання, які набуваються в ході групової роботи, мають емоційний досвід, навички міжособистісного спілкування, розширення свідомості і, головне, посилення й задоволення мотивів особистісного зростання. І вже повторно нові і сильніші мотиви активізують пізнавальні процеси на всіх рівнях, у тому числі і при добуванні наочного знання. Тому можна сказати, що даний вид тренінгу спирається на другий і семи перерахованих вище прийомів активізації пізнання.

Цікаво, що в сензитивному тренінгу використовується і прийом, характерний для проблемного навчання. Так, членам групи надана максимальна самостійність, а основним засобом стимуляції групової взаємодії виступає факт початкової відсутності певної структури в групі. Ведучий (їх може бути і двоє) сам є рівноправним учасником групових процесів, а не організовує їх ніби ззовні. Він покликаний бути тільки каталізатором процесів міжособистісної взаємодії. Проте роль ведучого дуже важлива – не нав'язуючи заздалегідь заготовлені сценарії, він може побічно впливати на роботу групи. Він може звернути увагу всіх присутніх на важливість тієї або іншої події в житті групи, дати оцінку напряму, в якому рухається група, підтримати найуразливіших учасників, поки це не навчаться робити інші члени групи, сприяти створенню загальної атмосфери турботи, підтримки, емоційної відвертості й довіри в групі.

Т-групи складаються з 6-15 чоловік різних професій, віку і статі; тривалість занять від двох діб до трьох тижнів. Зворотний зв'язок в групі здійснюється не тільки в ході поточних взаємодій, але й через процедуру «гарячого крісла», знаходячись в якому кожен із учасників прямо оцінюється іншим учасником Т-групи. Окрім метацелей особистісного зростання групова робота має на меті й низку конкретніших цілей: глибоке самопізнання за рахунок оцінок себе з боку інших; підвищення чутливості до групового процесу, поведінки інших людей завдяки більш чутливому реагуванню на інтонації голосу, міміку, позу, запахи, дотик та інші невербальні стимули; розуміння факторів, які впливають на групову динаміку; вміння ефективно впливати на поведінку групи та ін.

Сама сензитивність, яка формується в ході роботи в Т-групах, неоднорідна за своєю спрямованістю. Американський психолог Г. Сміт виділяє такі її види:

1. Спостережлива сензитивність – здатність спостерігати людину, одночасно фіксувати всі ознаки, які несуть інформацію про іншу людину, і запам'ятовувати їх.
2. Самоспостереження – здатність сприймати свою поведінку як би з позиції інших людей.
3. Теоретична сензитивність – здатність використовувати теоретичні знання для прогнозу відчуттів і дій інших людей.
4. Номотетична сензитивність – чутливість до «узагальненого іншого» – здатність відчувати і розуміти типового представника тієї або іншої соціальної групи, професії тощо.
5. Протилежна номотетичній ідеографічна сензитивність – здатність відчувати і розуміти своєрідність кожної конкретної людини.

Якщо теоретичну і номотетичну сензитивність можна розвивати у ході лекційних і семінарських занять, то для розвитку спостережливої і ідеографічної сензитивності необхідна практична участь у груповому тренінгу.

Зі сказаного зрозуміло, що хоча описані види тренінгу і не спрямовані на отримання знань з тієї або іншої конкретно-наукової галузі, але отриманий в ході занять досвід може підвищити ефективність будь-якого навчання за рахунок зміни позиції учня, підвищення його активності і здатності краще взаємодіяти з іншими учнями та викладачами.

Ігрові методи.

Виділяють різні види ігор, які використовуються як в навчальних цілях, так і для вирішення реальних проблем (наукових, виробничих, організаційних тощо), – це навчальні, імітаційні, рольові, організаційно-діяльнісні, операційні, ділові, управлінські, військові, рутинні, інноваційні тощо. Вони не піддаються чіткій класифікації, оскільки виділяються часто за різними критеріями і значною мірою перекривають один одного.

Не суперечить такому поділу і запропонована Ю.Н. Ємельяновим характеристика операційних ігор (до яких він відносить ділові і управлінські) як тих, які мають сценарій з жорстким алгоритмом «правильності» і «неправильності» прийнятого рішення.

Деякі автори знаходять витоки ігрових методів у магічних обрядах старовини і в більш явній формі – у військових іграх XVII ст. У сучасній формі ділова гра вперше була проведена у Санкт-Петербурзі в 30-х роках, але не отримала подальшого розвитку за соціально-економічних умов того часу і була знову ви-
найдена в США в 50-х роках. В даний час існують сотні варіантів ділових і навчальних ігор.

А.О. Вербицький визначає ділову гру як форму відтворення наочного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності фахівця, моделювання тих систем відносин, які характерні для цієї діяльності як цілого. Таке відтворення досягається за рахунок знакових засобів, моделей і ролей, які програють-
ся іншими людьми. За правильної організації гри учень виконує квазіпрофесійну діяльність, тобто діяльність професійну за формою, але навчальну за своїми результатами і основним змістом. При цьому не можна забувати, що імітаційна навчальна модель завжди спрощує реальну ситуацію, часто за рахунок позбавлення її динамічності, елементів розвитку.

Значна ефективність навчальних ділових ігор порівняно з більш традиційними формами навчання (наприклад, лекцією) досягається не тільки за рахунок повнішого відтворення реальних умов професійної діяльності, але і за рахунок повнішого особистісного включення учня в ігрову ситуацію, інтенсифікації міжособистісного спілкування, наявності яскравих емоційних переживань успіху або невдачі. На відміну від дискусійних і тренінгових методів, тут виникає можливість спрямованого оволодіння учнем ефективними засобами для вирішення завдань, які задаються в ігровій формі, але відтворюють при цьому весь контекст значущих елементів професійної діяльності. Звідси назва «Знаково-контекстне навчання» – для навчання у вищій школі, де широко використовуються різні форми комплексного відтворення умов майбутньої професійної діяльності. Таким чином, в ігрових методах здійснюється опора на третій і четвертий з семи сформульованих вище прийомів підвищення ефективності навчання. Двоплановий характер ігрових методів, тобто наявність плану ігрового, умовного, і плану навчального, такого, який примушує максимально наближати умови гри до реальних умов професійної діяльності, вимагає постійного балансування між двома крайнощами. Домінування умовних моментів над реальними приводить до того, що азарт захоплює гравців і, прагнучи виграти у будь-що, вони ігнорують основний, навчальний план ділової гри. Домі-

нування реальних компонентів над ігровими приводить до послаблення мотивації і втрати переваг ігрового методу перед традиційними.

І у дискусійних методах, і в тренінгових велике значення в навчальних ділових іграх надається елементам проблемності. Завдання повинні включати певні суперечності, до вирішення яких учень підводиться в процесі гри.

Проблемні методи.

Постановка питань, формулювання протиріч і суперечностей, проблема-тизація знання – такі ж стародавні прийоми активізації, як і сам процес навчання. Чим же проблемний підхід відрізняється від традиційних підходів? Мабуть, питомою вагою і місцем, яке відводиться проблемній ситуації в структурі навчальної діяльності. Якщо в традиційних методах спочатку (часто в догматичній формі) висловлюється деяка сума знань, а потім пропонуються тренувальні завдання для їх зміцнення і закріплення, то в другому випадку учня із самого початку ставлять перед проблемою, а знання відкривається ним самостійно або за допомогою викладача. Не від знання до проблеми, а від проблеми до знання – такий девіз проблемного навчання. Характер таким чином народженого знання принципово відрізняється від знання, яке отримується у готовому вигляді. Воно зберігає в собі ще і сам спосіб його отримання, шлях руху до істини.

Знання, отримане за допомогою проблемного навчання, негативно не впливає на творче мислення, на відміну від знання, отриманого традиційними методами. Більше того, проблемні методи безпосередньо стимулюють розвиток творчого мислення. Фактично вирішення проблемної ситуації – це завжди творчий акт, результатом якого є не тільки отримання даного конкретного знання, але і позитивне емоційне переживання успіху, відчуття задоволення. Бажання знов і знов переживати ці відчуття призводить до породження нових і розвитку існуючих пізнавальних мотивів.

Зрозуміло, для розуміння проблеми учнів необхідно спиратися на вже існуюче знання, яке, у свою чергу, могло бути отримане як традиційними методами, так і в результаті проблемного навчання. В останньому випадку знання містить усередині себе як би зародки нового знання, певні вектори, які задають напрям його потенційного розвитку. У цьому сенсі проблемне навчання називається розвиваючим, оскільки учень в ході його не тільки отримує дане конкретне знання, але й підсилює свої пізнавальні можливості і прагнення до пізнавальної діяльності.

Основна трудність в проблемному навчанні – підбір проблемних завдань, які повинні задовольняти наступним умовам: 1) повинні викликати інтерес у учня; 2) бути доступні його розумінню (тобто спиратися на вже наявні знання); 3) перебувати в зоні найближчого розвитку, тобто бути одночасно і посилюючими, і не дуже тривіальними; 4) давати предметне знання відповідно до навчальних планів і програм; 5) розвивати професійне мислення.

Викладачу необхідно добре зрозуміти, що не можна всі форми навчання і всі методи звести до проблемних. Це неможливо, по-перше, тому, що проблемне навчання вимагає значно більше тимчасових і матеріальних витрат, і, по-друге, тому, що воно обов'язково повинне супроводжуватися узагальнюючими і систематизуючими лекціями. Учень не здатний сам відтворити цілісну картину

сучасного наукового знання. Загальні орієнтири і системоутворювальні начала для нього повинен побудувати викладач. Але слід вказати на одну форму навчання, де проблемний метод завжди повинен займати центральне положення, – це НДРС (науково- і навчально-дослідна робота студентів). В усіх інших організаційних формах навчання проблемні методи можуть бути присутніми більшою чи меншою мірою залежно від безлічі факторів, з яких не останнім є ступінь готовності самого викладача до їх використання у навчальному процесі.

5. Технічні засоби та комп'ютерні системи навчання

Серед різноманітних методів і засобів удосконалення процесу навчання у вищій школі, інтенсифікації і підвищення ефективності навчальної діяльності важливе місце відводиться вмілому і раціональному використанню технічних засобів навчання (ТЗН).

Впровадження комп'ютерних технологій у наукові дослідження і навчальний процес, а також насичення вищих навчальних закладів різноманітною комп'ютерною технікою, локальними комп'ютерними мережами, зокрема з виходом в Інтернет, значно послабило інтерес до ТЗН інших видів.

ТЗН є сукупність технічних пристроїв і дидактичних матеріалів, які використовуються у навчальному процесі як засіб підвищення ефективності навчання. Ні окремих пристрій, ні дидактичний матеріал, узяті самі по собі, не можуть виступати як технічні засоби навчання, а стають такими в результаті їх «поєднання». Але для дійсного підвищення ефективності навчання важливий не стільки характер засобів, які використовуються, скільки спосіб їхнього застосування. Поняття ефективності навчання включає як свої складові активізацію і інтенсифікацію.

Існують різні технічні засоби навчання.

Технічні засоби надання інформації (або інформаційні ТЗ), які забезпечують прямий канал передачі.

Технічні засоби контролю, які забезпечують канал зворотної передачі.

Технічні засоби керівництва навчанням, які забезпечують весь замкнений цикл керівництва. Останній може замикатися «через викладача» (наприклад, під час роботи під його керівництвом в автоматизованому класі) або через технічний пристрій (комп'ютер), коли викладач начебто залишається «за кадром».

Допоміжні технічні засоби. До них відносяться прилади, інструменти, пристосування, які застосовуються для удосконалення навчальної праці викладача і учнів, але не можуть бути віднесені ні до одного з перерахованих класів, наприклад готовальні, калькулятори тощо.

Технічні засоби надання інформації (ТЗНІ).

Ці засоби зручно розділити на групи, поклавши в основу поділу чуттєві модальності, за допомогою яких сприймаються зовнішні сигнали. В умовах звичайного (не спеціального навчання) виділяються такі три групи:

1. Слухові (аудіо-) засоби.
2. Зорові (візуальні) засоби.
3. Аудіовізуальні (зорово-слухові) засоби.

Остання група засобів є самостійною. Це не просте поєднання двох перших, оскільки аудіовізуальні засоби мають певні властивості, не притаманні окремо слуховим або зоровим засобам. Іноді дві останні групи (зорові і аудіовізуальні) поєднують в одну і називають такі засоби екранними, вважаючи, що основним джерелом інформації є зображення, яке виводиться на екран, що не завжди відповідає дійсності, оскільки часто провідним в цьому випадку виступає не зоровий, а слуховий ряд.

Говорячи про відмінності звукового (слухового) і зорового каналів сприйняття, часто звертають увагу, перш за все, на різницю в пропускній спроможності органів відчуття людини, вимірюючи останню числом бітів в секунду, які можуть бути сприйняті вухом або оком. Якщо з фізіологічної точки зору такий підхід можна вважати виправданим, то з педагогічної точки зору це не зовсім так. Головне полягає у змістовній і смисловій відмінності навчальних матеріалів, обранні тих засобів, які у кожній конкретній ситуації повніше і краще реалізують дидактичні функції.

Перейдемо до короткого огляду пристроїв, за допомогою яких відтворюється дидактична інформація.

Звукові пристрої. Це перш за все мікрофони з електронними підсилювачами і динамічними гучномовцями, призначені для посилення мови лектора в навчальній аудиторії. Для цієї мети використовуються радіомікрофони, які дозволяють викладачу вільно переміщатися по аудиторії, що, проте, вимагає спеціального оснащення навчальної аудиторії. Сюди ж відносяться магнітофони для запису і відтворення мови і музики, програвачі (включаючи лазерні) для відтворення записів з платівок (компакт-дисків).

Для навчання іноземним мовам часто використовують спеціалізовані лінгафонні кабінети, обладнані системою мовного зв'язку викладача з учнями, при цьому на робочих місцях учнів встановлюються магнітофони. Відповідними засобами запису і відтворення забезпечується також викладач.

Навик говорити перед мікрофоном без хвилювання, коли йде запис мови, досягається самостійним тренуванням або заняттями в спеціалізованих кабінетах педагогічної майстерності.

Візуальні засоби. Найбільшого поширення набули діа- і графопроєктори. За допомогою діапроєкторів відтворюються на екранах (відзеркалюючих або просвітних) зображення з фотоматеріалів – слайдів (діапозитивів) розміром 24 x 36 мм або (рідше) 18 x 24 мм, а також діафільмів. Дидактичні матеріали для діапроєкторів найзручніше виконувати у вигляді наборів слайдів, а не діафільмів, оскільки останні не дозволяють змінювати послідовність окремих кадрів, що може знадобитися при зміні плану лекції або для інших цілей.

Зручно, якщо діапроєктор має пристрій для дистанційної зміни кадрів і дистанційного підфокусування або автофокусування зображення. Останнє добре працює тільки у разі рівної поверхні діапозитивів, що на практиці не завжди можна забезпечити.

Для демонстрації діафільмів застосовують фільмопроєктор (іноді його називають також діапроєктором).

Графопроєктори (або кодоскопи) – найбільш популярні і зручні проєкційні апарати, що мають важливі достоїнства з дидактичної точки зору. Вони досить компактні, прості в обігу, володіють дуже великим світловим потоком (який перевищує 2000 лм), що дозволяє демонструвати зображення в освітленій кімнаті без істотного зниження контрасту.

Аудіовізуальні пристрої. До них відносяться спеціалізовані аудіовізуальні пристрої (АВП), засоби навчального кіно, навчальне телебачення і відеодискові системи. У зв'язку із застосуванням комп'ютерних навчальних засобів значення АВП знизилося ще більше.

Навчальне кіно увійшло до арсеналу навчальних засобів порівняно давно.

Найбільш поширені наступні типи навчальних фільмів: а) ілюстративно-просвітницькі – для підвищення наочності та узагальнення матеріалу; б) науково-популярні – для збудження інтересу до навчальної дисципліни або області науки; у) наукові – для наочного представлення динаміки різноманітних процесів і явищ, які важко описати словесно або цей опис є дуже формальним, не наочний; г) фільми, які описують процеси в таких об'єктах, з якими не можна працювати в аудиторії (промислові пристрої, космічні об'єкти і т. ін.); д) фільми історичного плану, документальні стрічки, ігрові; е) фільми, спеціально підготовлені для навчання мовам, спортивні фільми тощо.

Технічні засоби контролю

Педагогічний контроль виконує багато функцій у педагогічному процесі: оцінну, стимулюючу, розвивальну, повчальну, діагностичну, коректувальну, виховну та ін. Процес контролю – одна з найбільш трудомістких і відповідальних операцій у навчанні, пов'язана з гострими психологічними ситуаціями як для учня, так і для викладача. Призначення і способи використання технічних засобів контролю (ТЗК) можна з'ясувати, якщо зіставити, з одного боку, можливість ТЗК, а з іншого – вимоги навчального процесу.

До широкого розповсюдження комп'ютерної техніки для контролю використовувалися різноманітні пристосування і машини. Впровадження комп'ютерів у практику вищих шкіл призвело до того, що сьогодні збереглися тільки прості пристосування. Решта майже повністю витиснена комп'ютерними засобами, оскільки вони незрівнянно гнучкіші і зручніші у роботі.

Головна проблема будь-яких (зокрема комп'ютерних) технічних засобів контролю – неможливість аналізу смислового змісту відповідей учнів на поставлені питання, коли відповіді вводяться природною мовою. При цьому маються на увазі не унікальні можливості складних інтелектуальних комп'ютерних програм, а ті, на які можна реально розраховувати в умовах практики у вищих навчальних закладах, з урахуванням того, що педагогічний контроль, – одна з масових і поширених педагогічних процедур.

Щоб встановити, коли для контролю доцільно використовувати ТЗК, слід розглянути види контролю, які склалися у педагогічному процесі вищих шкіл. Найчастіше розрізняють такі види контролю: попередній, поточний, тематичний, рубіжний, екзаменаційний (підсумковий), випускний. Цей перелік слід доповнити контролем під час самонавчання (самоконтроль) – операцією, без якої

засвоєння знань не відбувається. У педагогічній літературі іноді зустрічаються й інші класифікації видів контролю.

Попередній контроль необхідний для встановлення початкового рівня знань, тобто початкового стану об'єкта керівництва. Проте в реальній практиці попередньому контролю майже не приділяється увага. Пояснюється це двома причинами: його важко організувати через дефіцит часу і, крім того, отримані результати не вдається використовувати повною мірою через груповий характер навчання. Звичайно, такий контроль іноді можна здійснити за допомогою ТЗК. Найчастіше це тестовий контроль, за якого всі учні відповідають на один і той самий вивірений і ретельно відібраний набір питань. Через обмеження вибіркової відповіді, а також у зв'язку з тим, що перелік питань не можна вважати закритим, цей контроль важко назвати глибоким. Також зазвичай неглибоким є і поточний (або оперативний) контроль.

Поточний контроль використовується зазвичай для перевірки готовності до лабораторних робіт, семінарських і практичних занять. Для цього виду контролю до сьогодні застосовують прості ТЗК, оскільки вони дозволяють швидко проводити поточний контроль з необхідною частотою, без великих витрат навчального часу. Зазвичай в них передбачається можливість зміни набору тестових завдань. Прості пристосування можуть використовуватися для тематичного або рубіжного контролю тільки у виняткових випадках. Для цих цілей зараз застосовують тільки комп'ютери, так само як і для всіх інших видів контролю.

Комп'ютерний контроль володіє універсальністю і має низку важливих характерних особливостей. Вони визначаються тією програмою, яка створена задля цієї мети. Головна трудність у створенні комп'ютерних програм контролю полягає у виході за рамки можливостей традиційної вибіркової відповіді на питання контролюючої програми. Якщо залишатися в межах звичайних (неінтелектуальних) комп'ютерних програм, то при переході до комп'ютерного контролю з'являються додаткові можливості організації введення відповідей (окрім вибіркової) і, відповідно, розширюються способи постанови контрольних питань (завдань).

Технічні засоби керівництва навчанням (ТЗКН)

За допомогою ТЗКН реалізується весь замкнений цикл навчання. З усіх можливих способів організації таких систем в даний час актуальними є тільки системи, які діють на базі комп'ютерів. Виняток становлять лінгафонні кабінети, коли весь цикл навчання реалізується під керівництвом викладача із застосуванням різноманітної аудіотехніки (зазвичай без комп'ютерів).

Ті види навчальної діяльності, де комп'ютер виконує не допоміжні, а базові функції, об'єднують загальним поняттям комп'ютерна технологія навчання (КТН). Тут під терміном «технологія» розуміється мистецтво застосування комп'ютерів для удосконалення навчального процесу. Комп'ютери, які при цьому використовуються, разом з програмами складають навчальні комп'ютерні засоби.

Комп'ютерні засоби, які автоматизують навчальну діяльність учня і які забезпечують реалізацію замкненого циклу керівництва навчанням, називають навчальними. Навчальні програми призначені головним чином для самостійної роботи студентів, і робота з ними відбувається зазвичай поза навчальною аудиторією, без постійної участі викладача.

Допоміжні комп'ютерні навчальні засоби

Є група навчальних засобів, які виходять за рамки розглянутих структур. Вони, хоча і називаються допоміжними, можуть відігравати важливу роль у навчальній роботі. З великої різноманітності таких засобів виділимо ті, які передбачають використання комп'ютерів. Перше місце серед них за кількістю і тією увагою, яка їм приділяється у педагогічній літературі, належить комп'ютеризованим, навчальним допомозі або комп'ютерним підручникам, призначених для вивчення різних дисциплін. Як правило, вони включають книгу і комп'ютерну частину, яка призначена для виконання різних розрахунків, вправ, завдань тощо. Іноді такий посібник виконується повністю в електронному вигляді. В ньому широко застосовується графіка, використовуються гіпертекстові посилання, іноді вводиться звуковий супровід.

Широке застосування у навчальному процесі вищих шкіл знаходять професійні пакети прикладних програм (ППП). Це, головним чином, математичні і статистичні пакети, які мають могутній арсенал засобів обробки і надання інформації.

Значного поширення останніми роками набувають енциклопедії і довідники, подані в електронній формі і виконані у вигляді компакт-дисків. Вони застосовуються не тільки як посібник під час вивчення різних дисциплін, але і для набуття навичок поведінки з сучасними комп'ютерними засобами пошуку інформації. Як правило, в них широко застосовують гіпертекстові посилання, чим забезпечуються важливі зручності у роботі. У дисциплінах мовного профілю для навчання використовуються не тільки зручні електронні словники, але і програми-перекладачі.

У такому важливому виді навчальної діяльності, як курсове і дипломне проектування, широко використовуються спеціально створені комп'ютерні бази даних, дії з якими дуже корисні не тільки для виконання завдань, але і для виховання сучасної інженерної культури студентів. У технічних вищих школах на стадії навчання і виконання дипломного проекту застосовуються комп'ютерні засоби автоматизованого проектування (ЗАПР) і конструювання, а також виконання креслень за допомогою графічних пристроїв.

Слід згадати про такі навчальні засоби, як комп'ютерні навчальні ігри, що спочатку набули поширення в школах. Зараз вони застосовуються і у вищих школах як засіб індивідуального, а іноді і групового навчання у таких галузях знань, як економіка, менеджмент, екологія. Найважливішим елементом мистецтва викладання у вищій школі є вміння максимально повно використовувати можливості комп'ютера для підвищення ефективності навчального процесу. У цій галузі зараз йдуть інтенсивні пошуки.

Інтернет в навчанні

Рамки використання комп'ютерів у навчанні постійно розширюються. Великі перспективи різкого підвищення інтересу до удосконалення навчання у вищих школах, на думку багатьох фахівців, має Інтернет.

Викладачу необхідне удосконалення у науковій діяльності, отримання нових даних з електронних версій наукових журналів, участь у телеконференціях за обраною науковою проблематикою, доступність і швидкість публікації

нових результатів в електронних журналах, доступ в наукові бібліотеки різних країн.

Для студента головним завданням стає використання конкретних навчальних матеріалів за курсами, які вивчаються: підручників, моделей лабораторного практикуму, якими користуються студенти аналогічних вищих шкіл різних країн. Також запозичення комп'ютерних навчальних засобів, призначених для студентів, зокрема моделей, які використовуються у вивченні курсів. Знайомство з тематикою НДР студентів різних вищих шкіл і університетів. Публікація результатів оригінальних студентських досліджень, проведених під керівництвом викладача. Обмін даними, тематикою і іншими матеріалами у галузі наукової роботи студентів, доступ до бібліотек і журнальних публікацій.

Усе це можливо здійснити, користуючись ресурсами Інтернет.

Основні поняття до теми:

Форми навчання: очна, заочна, очно-заочна, екстернат, дистанційне навчання, документальне навчання.

Метод навчання – це спосіб упорядкованої, взаємопов'язаної діяльності вчителів та учнів, спрямованої на досягнення завдань освіти, розвитку і виховання у процесі навчання.

Прийом навчання – сукупність конкретних навчальних ситуацій, які сприяють досягненню проміжної (допоміжної) мети конкретного методу.

Функції навчання:

- освітня (методи сприяють набуттю учнями знань, вмінь, навичок);
- виховна (методи сприяють формуванню певної системи емоційно-ціннісних відношень особистості до навколишнього світу);
- розвивальна (полягає у розвитку пізнавальних процесів);
- спонукальна (полягає у стимулюванні інтересу учнів до навчання, формуванні позитивних мотивів навчання);
- контролюючо-коригуюча (дають можливість перевірити рівень засвоєння учнями знань, сформованості вмінь і навичок).

Методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності – сукупність методів, спрямованих на передачу і засвоєння учнями знань, формування вмінь і навичок.

Організаційні форми навчання – способи безперервного керівництва пізнавальною діяльністю студентів. До них відносять: лекції, просемінари, семінари, спецсемінари, колоквіуми, лабораторні роботи, практикуми і спецпрактикуми, самостійну роботу, науково-дослідну роботу студентів, виробничу, педагогічну і дипломну практику тощо.

Контроль за навчально-пізнавальною діяльністю учнів – складова частина навчального процесу, який забезпечує зворотний зв'язок між вчителем й учнем, отримання вчителем об'єктивної інформації про хід навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Оцінювання знань – визначення і вираження в умовних одиницях (балах), а також в оціночних судженнях вчителя, знань, умінь та навичок учня.

Активні методи навчання – методи, які реалізують настанову на велику активність суб'єкта у навчальному процесі, в протилежність так званим традиційним підходам, де учень відіграє набагато більш пасивну роль.

Питання для самоперевірки:

1. Назвіть головні методи отримання й передачі інформації.
2. Які організаційні форми процесу навчання у загальноосвітній школі?
3. Охарактеризуйте урок як вищу форму навчання в школі.
4. Які особливості різного типу лекцій, що читаються у ВНЗ?
5. У чому особливість семінару як форми навчання у ВНЗ?
6. Які типи семінарів ви знаєте?
7. Охарактеризуйте роль лабораторних робіт у навчальному процесі.
8. Яка роль курсових і дипломних робіт у навчальному процесі?
9. Які технічні засоби та комп'ютерні системи використовуються у навчанні у ВНЗ?

Література до теми:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи: курс лекцій: модульне навчання / Алексюк А.М. – К., 1989. – 218 с.
2. Афонина Г.М. Педагогика: курс лекций и семинарских занятий / Афонина Г.М. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 512 с.
3. Богданова І.М. Модульний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителя: [монографія]/ Богданова І.М. – Одеса: Маяк, 1998. – 284 с.
4. Бордовская Н.В. Педагогика: учеб. для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 304 с.
5. Вишневський О.І. Теоретичні основи педагогіки: курс лекцій/ Вишневський О.І., Кобрій О.М., Чепіль М.М.; за ред. О.І. Вишневського – Дрогобич: Відродження, 2001. – 268 с.
6. Фіцула М.М. Педагогіка.: [навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів освіти]/ Фіцула М.М. – К.: Академія, 2001. – 528 с.

ТЕМА 8: ОСОБИСТІСТЬ УЧНЯ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ

План:

1. Освітні системи та розвиток особистості.
2. Соціальна зрілість особистості.
3. Мотивація навчання, поведінки та вибору професії.
4. Розвиток та соціалізація особистості в сім'ї.

1. Освітні системи та розвиток особистості

Освітні системи – це все ті соціальні інститути, чия мета – освіта людини. До освітніх систем відносяться, таким чином, початкова і середня школа, професійні училища, технікуми, вища професійна школа, різні системи підвищення кваліфікації і перепідготовки кадрів та ін. Освітні системи, як і будь-які системи взагалі, мають свою структуру, складаються з певних елементів, які взаємопов'язані між собою. Виміром досягнення цієї мети є результат, який врешті-решт завжди потрібно шукати в особистості випускника, а не у безособових новоутвореннях типу технологій навчання, методик виховання, організації навчального процесу, створення матеріальної бази тощо. Можна сказати, що всі елементи освітньої системи не просто включені у процес взаємодії, але і головна їх особливість – взаємосприяння, направлене на досягнення цілей навчання, виховання і розвитку особистості.

Проте школа, як соціальний інститут, повинна готувати до життя. А життя – це не тільки академічні знання. Соціалізація не зводиться, звичайно, тільки до передачі знань про основи наук. Розвиток людини в школі як особистості і суб'єкта діяльності обов'язково включає:

- 1) розвиток інтелекту;
- 2) розвиток емоційної сфери;
- 3) розвиток стійкості до стресорів;
- 4) розвиток упевненості в собі і прийняття себе;
- 5) розвиток позитивного відношення до світу і прийняття інших;
- 6) розвиток самостійності, автономності;
- 7) розвиток мотивації самоактуалізації, самовдосконалення.

В останній пункт входить і мотивація навчання як найважливішого елементу мотивації саморозвитку. Разом всі ці ідеї можна назвати позитивною педагогікою або гуманістичною психологією виховання і навчання.

Людина – істота соціальна, суспільна. З перших днів свого існування ми оточені собі подібними і з самого початку свого життя включені у різні соціальні взаємодії. Перший досвід соціального спілкування людина набуває ще до того, як навчиться говорити. Чим старше ми стаємо, тим більше спілкуємося з людьми, а значить, зростає і наш досвід. Кожен з нас засвоює отримані від життя уроки у свій спосіб, адже всі ми різні. Але досвід, який ми отримуємо, непомітно стає частиною нас самих. До певної міри процес соціалізації відображає приказка «З ким поведешся, від того і наберешся». Будучи частиною соціуму, людина набуває певного суб'єктивного досвіду, який стає невід'ємною части-

ною особистості. Соціалізація – це процес і результат засвоєння і подальшого активного відтворення індивідом соціального досвіду.

Засвоєння цього досвіду суб'єктивне: сприйняття одних і тих же соціальних ситуацій може бути різне. Різні особистості можуть виносити з об'єктивно однакових ситуацій різний соціальний досвід. На цьому положенні ґрунтується єдність двох протилежних процесів – соціалізації та індивідуалізації.

Процес соціалізації може здійснюватися як у спеціальних соціальних інститутах, так і в різних неформальних об'єднаннях. До спеціальних соціальних інститутів, однією із найважливіших функцій яких є соціалізація особистості, відносяться школа, професійні навчальні заклади (профтехучилища, технікуми, ВНЗ), дитячі і молодіжні організації і об'єднання. Найважливішим інститутом соціалізації особистості є сім'я. Соціалізація може бути і регульованою, і спонтанною. При цьому, наприклад, у школі засвоюються не тільки ті знання, які є метою уроку, не тільки правила і норми поведінки, які пояснює вчитель в процесі навчання і виховання. Учень постійно збагачує свій соціальний досвід. Це не тільки закріплення певних правил і норм, але і реальний досвід соціальної взаємодії вчителів з учнями і вчителів між собою. Він може бути як позитивним, тобто збігатися з цілями виховання (у цьому випадку він лежить у руслі цілеспрямованої соціалізації особистості), так і негативним, тобто суперечити поставленим цілям.

2. Соціальна зрілість особистості

«Стати зрілим чоловіком – це означає знову знайти ту серйозність, яку мав у дитинстві, під час ігор» Ф. Ніцше.

Проблематику соціальної зрілості особистості досліджують різні науки. До них відносяться педагогіка, психологія, соціологія, кримінологія та ін. Перелік цей колись може показатися дивним – а чому ж у цій низці стоїть і кримінологія? Вчені вважають, що вивчити будь-яке явище повністю ми можемо, тільки всебічно розглянувши його. Тобто дослідник для повноти картини завжди зобов'язаний враховувати і модель бажаного (ідеалу), і модель небажаного (антиідеалу). Так само в буденному житті, задумавши будь-яку відповідальну справу, ми зазвичай заздалегідь в думках програємо і свою перемогу, і свою поразку. Кримінологія вивчає саме мінуси, антиідеал. І тому її роль у дослідженні соціалізації особистості дуже значна: внесок кримінології в дану проблематику полягає в тому, що ця наука створює модель соціально незрілої особистості, прогнозує можливі помилки виховання та їхні наслідки.

Багато наук не обходять стороною соціальну зрілість особистості, а для такої ще нової галузі, як акмеологія (від грецьк. *акме* – *розквіт*), це центральна проблема. Власне кажучи, сам предмет акмеології – феномен зрілості людини. У сфері уваги цієї науки – процес і результат досягнення людиною вершин як індивідом, особистістю, суб'єктом діяльності (у тому числі і професійною) та індивідуальністю.

Але що ж мається на увазі під зрілістю людини?

В уявленнях стародавніх людей земля покоїлася на трьох китах або на трьох слонах. У особистісної зрілості чотири «кити», чотири основних, базових складових, навколо яких групується множина інших: 1) відповідальність; 2) терпимість; 3) саморозвиток; 4) позитивне мислення, позитивне відношення до світу (цей компонент присутній в усіх попередніх).

Розглянемо ці компоненти детальніше.

1. *Відповідальність* – це те, що відрізняє соціально незрілу особистість від звичайної людини (не говорячи вже про зразки зрілості). Сьогодні в психології особистості достатньо поширена концепція двох типів відповідальності. Вона виникла в руслі напряму, відомого як психологія каузальної атрибуції (Дж. Роттер).

Відповідальність першого типу – це той випадок, коли особистість вважає відповідальною за те, що відбувається з нею в житті, саму себе (у термінології Дж. Роттера – інтернальний локус контролю.) «Я сам відповідаю за свої успіхи і невдачі. Від мене самого залежить моє життя і життя моєї сім'ї. Я повинен і можу це зробити», – ось життєве кредо і постулати такої особистості. Цікаво, що саме на такому девізі будуються і дії героїв «американської мрії».

Відповідальність другого типу пов'язана з ситуацією, коли людина схильна вважати відповідальним за те, що відбувається з нею в житті, або інших людей, або зовнішні обставини, ситуацію (екстернальний локус контролю). Відповідальність і за невдачі, і за успіхи покладається на батьків, вчителів, в майбутньому – на колег, начальство, знайомих. У дитинстві квінтесенцією такої відповідальності зі знаком мінус може слугувати фраза «а це він перший почав». Легко помітити, що на буденній мові, на мові життєвих понять другий тип відповідальності позначається не інакше як безвідповідальність. У людей дорослих, але соціально незрілих і безвідповідальних, кредо «винен стрілочник» може приймати найхимерніші форми.

У чеховській «Дуелі» безвідповідальний Лаєвський звалює власні неприємності на те, що він «типовий продукт нашого суворого століття», покалічений уламок епохи, прирівнюючи себе до «зайвих людей» російської літератури. «Не ми такі – життя таке», – говоримо ми. Зоолог фон Кореній зневажає його саме за те, що Лаєвському і в голову не приходить винити в усьому себе, свої лінощі і душевну млявість. Більш карикатурний приклад – король із «Звичайного дива», що списує всі свої витівки на погану спадковість: у нім прокидається то тітка з материнського боку, то ще який-небудь божевільний родич.

На сьогодні вже в багатьох дослідженнях встановлено, що інтернали (люди з першим типом відповідальності особистості) більш упевнені в собі, більш спокійні і доброзичливі, більш соціально популярніші. Чим більше суб'єкт вірить, що все в житті залежить від його власних зусиль і здібностей, тим більшою мірою знаходить він у житті сенс і цілі. Але дослідження також показують, що екстернали (люди з відповідальністю другого типу, або безвідповідальністю), навпаки, відрізняються підвищеною тривожністю, стурбованістю, вони менш терпимі до оточуючих, підвищено агресивні, конформні, менш популярні у суспільстві. За деякими даними (А. А. Реан), серед делінквентних підлі-

тків (правопорушників) частка екстерналів складає 84%, тоді як до інтерналів відносяться тільки 16%. З цього виявляється, що абсолютна більшість обстежених не здатні брати відповідальність на себе, але звалюють її на інших або на ситуацію, на «фатальні обставини».

А ось в іншому дослідженні (А. А. Реан, Д. Ю. Карандашев) об'єктом вивчення були молоді люди того ж віку, але вже з чіткою просоціальною орієнтацією, з позитивною шкалою цінностей. В результаті було виявлено абсолютно інший розподіл за типами контролю. У групі молодих людей з просоціальною орієнтацією, які проявляють високий рівень соціальної зрілості, інтерналами опинилися 72%, а екстерналами тільки 4 %. Таким чином, узагальнення даних різних експериментальних досліджень дозволяє з упевненістю стверджувати, що інтерральність (або переважаюча тенденція особистої відповідальності) співвідноситься з соціальною зрілістю і просоціальною поведінкою. Екстернальність же пов'язана з недостатньою соціальною зрілістю, а за певних умов вона є фактором виникнення асоціальної поведінки.

2. *Терпимість* – наступна найважливіша складова соціальної зрілості особистості. У структурі загального феномену терпимості можна виділити (А.А. Реан) два її види: 1) сенсуальна терпимість особистості і 2) диспозиційна терпимість особистості.

Сенсуальна терпимість пов'язана зі стійкістю до дії соціального середовища, з ослабленням реагування на певний несприятливий фактор за рахунок зниження чутливості до його дії. Сенсуальна терпимість, таким чином, пов'язана з класичною (і навіть психофізіологічною) толерантністю, з підвищенням порога чутливості до різних дій соціального середовища, зокрема дій суб'єктів міжособистісної взаємодії. Образно кажучи, сенсуальна терпимість є терпимість-черствість, терпимість-фортеця, терпимість-стіна.

В основі *диспозиційної терпимості* лежить принципово інший механізм, який забезпечує терпимість особистості під час соціальної взаємодії. У даному випадку мова йде про схильність, готовність до певної «терпимої» реакції особистості на середовище. За диспозиційною терпимістю стоять певні настанови особистості, її система відносин до дійсності: до інших людей, до їх поведінки, до себе, до впливу інших людей на себе, до життя взагалі. Прикладами настанов особистості, які забезпечують її диспозиційну терпимість, є такі: «всі люди коли-небудь помиляються», «кожен має право на свою думку», «агресія і дратівливість часто провокуються особливою ситуацією, в якій опинилася людина, а не є її внутрішньою суттю», «людина має право на зрив», «той, хто запізнівся, сам переживає ще більше, ніж ті, хто його чекають» тощо. Прийняття стратегії і позиції, відомої під назвою «альтруїстичний егоїзм», найімовірніше, також призводить до істотного підвищення терпимості особистості. Поза сумнівом, що і в даному випадку потрібно говорити про диспозиційну, а не сенсуальну терпимість. Диспозиційна терпимість, образно кажучи, є терпимість-позиція, терпимість-настанова, терпимість-світовідчуття.

Така терпимість не пов'язана з психофізіологічною толерантністю. Толерантність, взагалі, – підвищення терпимості до певних дій середовища за рахунок зниження чутливості. За даного виду терпимості людина зберігає чутли-

вість і емпатійність, здібність до співпереживання і співчуття. Сильну диспозиційну терпимість, таким чином, може мати і високосензитивна особистість. У диспозиційній терпимості повною мірою виявляється позитивне відношення до світу, яке визначає позитивний погляд на світ, позитивне бачення дійсності.

3. *Саморозвиток*. Потреба у саморозвитку, самоактуалізації – основоположна складова зрілої особистості. Ідея саморозвитку і самореалізації є основною або, принаймні, надзвичайно значущою для багатьох сучасних концепцій про людину (А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм, А. В. Брушлінський, В. П. Зінченко та ін.). Вона займає провідне місце у гуманістичній психології, одному з найбільш могутніх напрямів сучасної психологічної науки і практики, який інтенсивно розвиваються. Центральне місце ідея «самості» (самореалізація, саморозвиток, самовдосконалення) займає і в акмеології. Прагнення до саморозвитку – це не ідея-фікс про досягнення абсолютного ідеалу. Ідеальним бути важко, та і навряд чи потрібно. На рівні буденної свідомості можна погодитися з думкою: важко бути ідеальною людиною, мабуть, важче тільки жити з ідеальною людиною.

3. Мотивація учіння. Поведінки та вибору професії

Почнемо з того, що таке мотивація.

Як провідний фактор регуляції активності особистості, її поведінки і діяльності, мотивація викликає винятковий інтерес для педагога і батьків. По суті, не можна налагодити будь-яку ефективну педагогічну взаємодію з дитиною, підлітком, юнаком без урахування особливостей його мотивації. За об'єктивно однаковими діями учнів цілком можуть приховуватися абсолютно різні причини. Іншими словами, спонукальні джерела одного і того ж вчинку, його мотивація, можуть бути абсолютно різними.

«Жоден переможець не вірить у випадковість» Ф. Ніцше.

Перш ніж перейти до обговорення конкретних фактів і закономірностей, необхідно дати визначення мотивації. Різні школи сучасної психології поки що не прийшли до єдиної точки зору щодо поняття «мотив» – вони розходяться в розумінні деяких деталей. Та само і визначення «мотиву» є окремою науковою проблемою.

Мотиваційна сфера особистості – це сукупність стійких мотивів, які мають певну ієрархію і які виражають спрямованість особистості.

Мотив – це внутрішнє спонукання особистості до того або іншого виду активності (діяльність, спілкування, поведінка), пов'язане із задоволенням певної потреби.

Мотивами можуть бути ідеали, інтереси, переконання, соціальні настанови, цінності. Проте при цьому за всіма перерахованими причинами все одно стоять потреби особистості в усьому їхньому різноманітті (від базових, життєвих, біологічних до вищих соціальних).

Як мотивація впливає на успішність навчальної діяльності?

Відомо, що успішність навчальної діяльності залежить від багатьох факторів психологічного і педагогічного характеру, а конкретно – факторів соціа-

льно-психологічних і соціально-педагогічних. Впливає на успішність навчальної діяльності і сила мотивації, і її структура як така.

Згідно із законом Йеркса-Додсона, сформульованим декілька десятиліть тому, ефективність діяльності залежить від сили мотивації. Іншими словами, чим сильніше спонукання до дії, тим вище результативність діяльності. Але прямий зв'язок зберігається тільки до певної межі. Якщо певні результати досягнуті, а сила мотивації продовжує збільшуватися, то ефективність діяльності починає падати. Отже, мотив може характеризуватися:

1. Кількісними характеристиками (за принципом «сильний – слабкий»).

2. Якісними характеристиками (внутрішні і зовнішні мотиви). Тут мається на увазі відношення мотиву до змісту діяльності. Якщо для особистості діяльність значуща сама по собі (наприклад, задовольняється пізнавальна потреба у процесі навчання), то перед нами внутрішня мотивація. Якщо ж основний поштовх до діяльності дають бажання соціального престижу, зарплати і т. ін., то мова йде про зовнішні мотиви.

Проте недостатньо просто поділити мотиви на внутрішні і зовнішні. Самі зовнішні мотиви можуть бути позитивними (мотиви успіху, досягнення) і негативними (мотиви уникнення, захисту).

У відомого американського письменника Дж. Селінджера, який глибоко проникав у своїх творах у психологію дітей і підлітків, легко знайти цілу низку персонажів, які заглиблюються в книги і заняття, щоб втекти від навколишнього світу, який лякає їх прагматизмом і бездушшям.

Впродовж багатьох років дослідники, говорячи про навчальну діяльність і її успішність, перш за все мали на увазі провідну роль інтелектуального рівня особистості. Безумовно, значення цього фактора не можна недооцінювати. Але деякі експериментальні дослідження примушують по-новому поглянути на проблему співвідношення мотиваційного і інтелектуального факторів. Так, в ході одного з досліджень (А.А. Реан) були отримані цікаві результати. Протестувавши за шкалою загального інтелекту групу студентів – майбутніх педагогів і зіставивши дані тестування з даними про рівень навчальної успішності, було виявлено, що ніякого значущого зв'язку інтелекту з успішністю ні за спеціальними предметами, ні за загальноосвітнім блоком дисциплін немає. Цей дивовижний факт отримав підтвердження і в іншому дослідженні (В.А. Якунін, Н.І. Мешков). Виявилася ще одна істотна закономірність: виявилось, що «сильні» і «слабкі» студенти все-таки відрізняються один від одного. Але не за рівнем інтелекту, а за силою, якістю і типом мотивації навчальної діяльності. Для сильних студентів характерна внутрішня мотивація: їм необхідно засвоїти професію на високому рівні, вони орієнтуються на отримання міцних професійних знань і практичних вмінь. Що стосується слабких студентів, то їхні мотиви в основному зовнішні, ситуативні: для таких студентів в першу чергу важливо уникнути засудження і покарання за погане навчання, не позбутися стипендії й т. ін.

Дані досліджень дозволяють з упевненістю стверджувати, що висока позитивна мотивація може заповнювати недолік спеціальних здібностей або недостатній запас знань, вмінь і навичок, відіграючи роль компенсаторного фактора. Проте у зворотному напрямі компенсаторний механізм не спрацьовує. Іншими

словами, яким би здатним та ерудованим не був студент або школяр, без бажання і поштовху до навчання успіхів він не доб'ється – відповідно до відомої приказки «Під лежачий камінь вода не тече».

Усвідомивши те, яке вирішальне визначальне значення мотивація має для навчальної діяльності, дослідники сформулювали принцип мотиваційного забезпечення навчального процесу.

Мотивація успіху і мотивація боязні невдачі

Вище ми вже згадували про те, що поштовхом до діяльності, до навчання можуть рівною мірою стати і бажання досягти успіху, і страх перед невдачею. Отже, є два важливих типа мотивації – мотивація успіху і мотивація боязні невдачі. Мотивація успіху, поза сумнівом, носить позитивний характер. За такої мотивації дії людини спрямовані на те, щоб досягти конструктивних, позитивних результатів. Особистісна активність тут залежить від потреби у досягненні успіху.

А ось мотивація боязні невдачі відноситься до негативної сфери. За даним типом мотивації людина прагне перш за все уникнути осуду, покарання. Очікування неприємних наслідків – ось що визначає її діяльність. Ще нічого не зробивши, людина вже боїться можливого провалу і думає, як його уникнути, а не як добитися успіху.

Аналіз численних експериментів, які стосуються цієї проблеми, дозволяє намалювати узагальнений портрет цих двох типів мотивації, орієнтованих, відповідно, на успіх і на невдачу.

Мотивація успіху. Особистості цього типу зазвичай активні, ініціативні. Якщо зустрічаються перешкоди – шукають способи їхнього подолання. Продуктивність діяльності й ступінь її активності у меншій мірі залежать від зовнішнього контролю. Відрізняються наполегливістю в досягненні мети. Схильні планувати своє майбутнє на великі проміжки часу.

Вважають за краще брати на себе середні за складністю або ж злегка завищені зобов'язання. Ставлять перед собою реально досяжні цілі. Якщо ризикують, то обачливо. Зазвичай такі якості забезпечують сумарний успіх, який істотно відрізняється як від незначних досягнень при занижених зобов'язаннях, так і від випадкового везіння при завищених.

При виконанні завдань проблемного характеру, а також в умовах дефіциту часу результативність діяльності, як правило, покращується.

Привабливість завдання зростає пропорційно її складності. Особливо це виявляється на прикладі добровільних, а не нав'язаних ззовні зобов'язань. У разі ж невдалого виконання такого «нав'язаного» завдання його привабливість залишається проте на колишньому рівні.

Мотивація боязні невдачі. Малоініціативні. Уникають відповідальних завдань, знаходять причини відмови від них. Ставлять перед собою невинувато завищені цілі; погано оцінюють свої можливості. В інших випадках, навпаки, вибирають легкі завдання, що не вимагають особливих трудових витрат.

Під час виконання завдань проблемного характеру, в умовах дефіциту часу результативність діяльності погіршується. Відрізняються, як правило, меншою наполегливістю у досягненні мети.

У разі невдачі під час виконання певного завдання його привабливість, як правило, знижується. Причому це відбуватиметься незалежно від того, «нав'язане» завдання ззовні чи вибране самим суб'єктом. Хоча у кількісному відношенні зниження привабливості в другому випадку (вибрав сам) може бути менш виражене, ніж в першому (нав'язано кимось).

Якщо говорити про діагностику мотивації успіху і мотивації боязні невдачі, то найоптимальнішим методом виявляється спостереження, адже у педагога є можливість стежити за поведінкою і діяльністю учня в різних життєвих і навчальних ситуаціях.

У арсеналі сучасної психодіагностики безліч спеціальних методик, які дозволяють діагностувати дані типи мотивації особистості.

Розробка якісних методик у цілому є надто складним завданням. Адже мотиви діяльності і поведінки, утворюючи ядро особистості, закриті для аналізу, вони складають зону, яка свідомо або підсвідомо, але завжди ретельно оберігається самою особистістю від стороннього проникнення. І тому мотиваційна сфера особистості зазвичай вивчається за допомогою складних методик так званого проєктивного типу. Проєктивні методики дуже трудомісткі і крім того вимагають від фахівця високої кваліфікації.

Професійна мотивація

Якщо студент розбирається в тому, що за професію він обрав і вважає її гідною і значущою для суспільства, це, безумовно, впливає на те, як складається його навчання. Дослідження, проведені в системі початкової професійної освіти та у вищій школі, повністю підтверджують це положення.

За допомогою експериментів на матеріалі різних російських вищих шкіл було встановлено, що більше всього задоволені обраною професією студенти 1-го курсу. Але протягом усіх років навчання цей показник неухильно знижується аж до 5-го курсу. Не зважаючи на те, що незадовго до закінчення вищої школи задоволеність професією виявляється найменшою, саме відношення до професії залишається позитивним. Логічно було б припустити, що зниження задоволеності викликане невисоким рівнем викладання в конкретному навчальному закладі. Проте не слід переоцінювати максимальну задоволеність професією на першому році навчання. Студенти-першокурсники спираються, як правило, на свої ідеальні уявлення про майбутню професію, які при зіткненні з реаліями піддаються хворобливим змінам. Проте важливе інше. Відповіді на питання «Чому професія подобається?» свідчать, що провідною причиною тут виступає уявлення про творчий зміст майбутньої професійної діяльності. Наприклад, студенти згадують «можливість самовдосконалення», «можливість займатися творчістю» і т. ін. Що ж до реального навчального процесу, зокрема, вивчення спеціальних дисциплін, то тут, як показують дослідження, тільки незначне число студентів-першокурсників (менше 30%) орієнтуються на творчі методи навчання.

З одного боку, перед нами – висока задоволеність професією і намір після закінчення вищої школи займатися творчою діяльністю, з іншого – бажання набути основ професійної майстерності переважно в процесі репродуктивної навчальної діяльності. У психологічному плані ці позиції несумісні, оскільки творчі стимули можуть формуватися тільки у відповідному творчому середовищі, у

тому числі і навчальному. Напевне, формування реальних уявлень про майбутню професію і про способи оволодіння нею повинне здійснюватися починаючи з 1-го курсу. Комплексні дослідження, присвячені проблемі відрاهування з вищої професійної школи, показали, що найбільший відсів дають три предмети: математика, фізика та іноземна мова. З'ясувалося також, що причина не тільки в об'єктивній складності у засвоєнні вказаних дисциплін. Величезне значення має і те, що студент часто погано уявляє собі місце цих дисциплін у своїй майбутній професійній діяльності. Йому здається, що успішність за цими предметами не має ніякого відношення до його вузькоспеціальної кваліфікації. Зазначимо, що в даний час відношення до іноземної мови кардинально змінилося. Отже, необхідним компонентом у процесі формування у студентів реального образу майбутньої професійної діяльності є і аргументоване роз'яснення значення тих або інших загальних дисциплін для конкретної практичної діяльності випускників.

Таким чином, формування позитивного відношення до професії є важливим фактором підвищення навчальної успішності студентів. Але саме по собі позитивне відношення не може мати істотного значення, якщо воно не підкріплюється компетентним уявленням про професію (у тому числі і розумінням ролі окремих дисциплін) і погано пов'язане зі способами оволодіння нею.

Інший важливий фактор пов'язаний з мотивом творчості в майбутній професійній діяльності, прагненням до творчості і тими можливостями, які представляє для цього робота за фахом. Дослідження показали, що даний фактор більш значущий для успішних, менш значущий для неуспішних учнів. В цілому його суб'єктивна значущість висока: у першому випадку – другий ранг, в другому – четвертий. Ці результати говорять про чітко виражену орієнтацію учнів на творчий підхід до майбутньої професійної діяльності, незалежно від її специфіки і змісту. Очікування і пошук творчих елементів в майбутній професії породжують особливе відношення до неї, істотно впливають на її вибір.

4. Розвиток та соціалізація особистості в сім'ї

Сім'я – найважливіший інститут соціалізації особистості. Саме у сім'ї людина отримує перший досвід соціальної взаємодії. Впродовж певного часу сім'я взагалі є для дитини єдиним місцем отримання такого досвіду. Потім в життя людини включаються такі соціальні інститути, як дошкільний заклад, школа, вулиця. Проте і в цей час сім'я залишається одним із найважливіших, а іноді і найбільш важливим, фактором соціалізації особистості. Сім'ю можна розглядати як модель і форму базового життєвого тренінгу особистості. Соціалізація в сім'ї відбувається за двома паралельними напрямками:

- у результаті цілеспрямованого процесу виховання;
- за механізмом соціального вчення.

У свою чергу, сам процес соціального вчення також відбувається за двома основними напрямками. З одного боку, набуття соціального досвіду відбувається в процесі безпосередньої взаємодії дитини з батьками, братами і сестрами, а з іншого боку, соціалізація здійснюється за рахунок спостереження особливостей соціальної взаємодії інших членів сім'ї між собою. Крім того, соціалізація в сім'ї

може здійснюватися також за допомогою особливого механізму соціального вчення, який отримав назву вікарне вчення. Вікарне вчення пов'язане із засвоєнням соціального досвіду за рахунок спостереження вчення інших.

Будь-яка деформація сім'ї призводить до негативних наслідків у розвитку особистості дитини. Можна виділити два типи деформації сім'ї: структурну і психологічну. Структурна деформація сім'ї – не що інше, як порушення їхньої структурної цілісності. Це зазвичай пов'язано з відсутністю одного з батьків.

Психологічна деформація сім'ї пов'язана з порушенням системи міжособистісних відносин, а також системи негативних цінностей, асоціальних настанов тощо. Сюди можна віднести різні фактори – від бажання накопичування до алкоголізму.

Існує багато досліджень, присвячених впливу фактора неповної сім'ї на особистість дитини. Так, встановлено, що хлопчики набагато гостріше за дівчаток сприймають відсутність батька. У таких сім'ях хлопчики більш неспокійні, агресивніші і задиристіші. Особливо сильно помітна різниця між хлопчиками в сім'ях з батьками і без них в перші роки життя дітей. В ході одного з досліджень було встановлено, що 2-річні діти, чий батьки померли до їхнього народження, живучи з матерями-вдовами, були менш самостійні, проявляли тривожність і агресивність більшою мірою, ніж діти, у яких були батьки (П. Массен, Дж. Конджер та ін., 1987). При обстеженні дітей старшого віку з'ясувалося, що поведінка хлопчиків, які ростуть без батьків, виявилася менш мужньою порівняно з тими, у кого були батьки. З іншого боку, виявилось, що поведінка і особистісні особливості дівчаток, які виросли тільки з матерями, мало чим відрізняються від тих, хто жив у повній сім'ї.

Але в інтелектуальній діяльності виявляється різниця на користь повної сім'ї.

Довгий час вважалося, що структурна деформація сім'ї є найважливішою причиною порушення особистісного розвитку дитини. Це підтверджувалося і статистичними даними (як зарубіжними так і вітчизняними): вибірки підлітків просоціальної та асоціальної, у тому числі й кримінальної спрямованості істотно відрізняються між собою за критерієм «повна – неповна сім'я».

Сьогодні все більше уваги приділяється фактору психологічної деформації сім'ї. Численні дослідження переконливо свідчать, що психологічна деформація сім'ї, порушення системи міжособистісних відносин і цінностей в ній значно впливають на негативний розвиток особистості дитини, підлітка, приводячи до різних особистісних деформацій – від соціального інфантилізму до асоціальної і делінквентної поведінки.

Дисгармонійний розвиток деяких рис характеру дитини може залежати від особливостей сімейних відносин. Якщо батьки недооцінюють специфіку характеру дітей, конфліктність може не тільки посилитися, але і призвести до розвитку патохарактерологічних реакцій, неврозів, формуванню психопатичного розвитку на базі акцентуованих рис. Деякі типи акцентуації особливо уразливі щодо певних типів сімейних відносин. А.Е. Лічко виділяє декілька типів неправильного виховання.

Гіпопротекція – недолік опіки і контролю, дійсного інтересу до справ, переживань і захоплень підлітка.

Домінуюча гіперпротекція – надмірна опіка і постійний контроль. Не привчає дитину до самостійності і пригнічує відчуття відповідальності і обов'язку.

Потураюча гіперпротекція – недолік нагляду і некритичне відношення до порушень поведінки у підлітків. Таке відношення сприяє розвитку нестійких і істероїдних рис.

Виховання в культурі хвороби – це ситуація, за якої хвороба дитини, навіть незначне нездужання, надає їй особливі права і ставить її в центр уваги сім'ї. Культивується егоцентризм і рентні настанови.

Коли в сім'ї присутнє *емоційне нехтування*, дитина відчуває, що нею обтяжуються. Ця настанова важко позначається на чутливих підлітках.

Умови жорстких взаємин виражаються у зриванні зла на підлітка і душевній жорстокості. Сприяє розвитку епілептичних рис та садистських нахилів.

Умови підвищеної емоційної відповідальності полягають в тому, що на дитину покладаються недитячі турботи і завищені вимоги. Дуже чутливих дітей це може призвести до психопатичного розвитку або неврозу.

Суперечливе виховання – це несумісні виховні підходи різних членів сім'ї. Таке виховання може травмувати будь-який з типів характеру дітей.

Відношення до сім'ї в ході дорослішання змінюється. У процесі соціалізації група ровесників значною мірою заміщає батьків. Перенесення центру соціалізації з сім'ї до групи однолітків призводить до послаблення емоційних зв'язків із батьками. Для підліткового віку характерна така поведінкова особливість як «реакція емансипації», коли підліток намагається відстояти свою дорослість, конфліктуючи з батьками. Але, судячи за даними досліджень, батьки як центр орієнтації і ідентифікації відступають для підлітків на другий план тільки в певних галузях життя. Для більшості молодих людей батьки і особливо мати залишаються головними емоційно близькими особистостями.

Наприклад, одне з досліджень довело, що в проблемних ситуаціях найемоційніше близькою, довіреною особою для підлітка перш за все слугує мати, а потім, залежно від ситуації в різній послідовності – батько, подруга або друг. В ході іншого дослідження старшокласникам запропонували відповісти, з ким вони вважали б за краще проводити свій вільний час – з батьками, з друзями, в компанії однолітків своєї статі, в змішаній компанії тощо. Батьки опинилися у юнаків на останньому (шостому) місці, у дівчат – на четвертому місці. Проте відповідаючи на питання «З ким би ти почав радитися у складній життєвій ситуації?» – і ті, і інші поставили на перше місце матір. На другому місці у хлопчиків опинився батько, у дівчаток – друг, подруга.

Останні дані, отримані на вибірках сучасних підлітків, хлопців і дівчат, підтверджують цю тенденцію. Як показано в одному такому дослідженні (А.А. Реан, М.Ю. Саннікова), у системі відносин особистості до соціального оточення саме відношення до матери виявилось найбільш позитивним. Було встановлено, що зниження позитивного відношення до матери, збільшення негативних дескрипторів (негативних характеристик) під час опису матери співвідноситься із

загальним зростанням негативізації всіх соціальних відносин особистості. В цілому, як встановлено в дослідженні, негативне відношення до матери є важливим показником загального неблагополучного розвитку особистості.

Основні поняття до теми:

Освітні системи – це соціальні інститути, метою яких є освіта людини.

Соціалізація – це процес і результат засвоєння та наступного активного відтворення індивідом соціального досвіду. Особистісна зрілість складається з: відповідальності, терпимості, саморозвитку та позитивного мислення.

Відповідальність – це те, що відрізняє соціально незрілу особистість від звичайної людини (не говорячи вже про зразки зрілості).

Відповідальність першого типу – це той випадок, коли особистість вважає відповідальною за те, що відбувається з нею в житті, саму себе (інтернальний локус контролю.)

Відповідальність другого типу – той випадок, коли людина схильна вважати відповідальним за те, що відбувається з нею в житті, або інших людей, або зовнішні обставини, ситуацію (екстернальний локус контролю).

Терпимість – найважливіша складова соціальної зрілості особистості. У структурі загального феномену терпимості можна виділити два її види: 1) сенсуальна терпимість особистості і 2) диспозиційна терпимість особистості.

Сенсуальна терпимість пов'язана зі стійкістю до дії соціального середовища, з ослабленням реагування на певний несприятливий фактор за рахунок зниження чутливості до його дії.

Диспозиційна терпимість у своїй основі містить інший механізм, який забезпечує терпимість особистості під час соціальної взаємодії. У даному випадку мова йде про схильність, готовність до певної «терпимої» реакції особистості на середовище.

Толерантність – підвищення терпимості до будь-яких впливів середі за рахунок зниження чутливості.

Мотиваційна сфера особистості – це сукупність стійких мотивів, які мають певну ієрархію і виражають спрямованість особистості.

Мотив – це внутрішнє спонукання особистості до того чи іншого виду активності (діяльність, спілкування, поведінка), пов'язане із задоволенням потреби. Є два основних види мотивації: мотивація досягнення успіху та уникання невдач.

Вікарне вчення пов'язане із засвоєнням соціального досвіду за рахунок спостереження за вченням інших.

Типи неправильного виховання:

Гіпопротекція – недолік опіки і контролю, дійсного інтересу до справ, переживань і захоплень підлітка.

Домінуюча гіперпротекція – надмірна опіка і постійний контроль. Не привчає дитину до самостійності і пригнічує відчуття відповідальності і обов'язку.

Потураюча гіперпротекція – недолік нагляду і некритичне відношення до порушень поведінки у підлітків. Таке відношення сприяє розвитку нестійких і істероїдних рис.

Виховання в культурі хвороби – це ситуація, за якої хвороба дитини, навіть незначне нездужання, надає їй особливі права і ставить її в центр уваги сім'ї. Культивується егоцентризм і рентні настанови.

Емоційне нехтування – ситуація, коли дитина відчуває, що нею обтяжуються.

Умови жорстких взаємин виражаються у зриванні зла на підлітка і душевній жорстокості. Сприяє розвитку епілептичних рис та садистських нахилів.

Умови підвищеної емоційної відповідальності полягають в тому, що на дитину покладаються недитячі турботи і завищені вимоги. Дуже чутливих дітей це може призвести до психопатичного розвитку або неврозу.

Суперечливе виховання – це несумісні виховні підходи різних членів сім'ї. Таке виховання може травмувати будь-який з типів характеру дітей.

Питання для самоперевірки:

1. Як можна охарактеризувати поняття соціалізація?
2. Як ви розумієте поняття соціальна зрілість особистості?
3. Які основні показники зрілості людини?
4. Місце толерантності в сучасному суспільстві.
5. Поняття мотиву і мотивації.
6. Суть професійної мотивації майбутнього спеціаліста.
7. Роль сім'ї у соціалізації особистості.
8. Які ви знаєте типи сімейного виховання?

Література до теми:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи: курс лекцій: модульне навчання / Алексюк А.М. – К., 1989. – 218 с.
2. Афонина Г.М. Педагогика: курс лекций и семинарских занятий / Афонина Г.М. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 512 с.
3. Богданова І.М. Модульний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителя: [Монографія]/ Богданова І.М. – Одеса: Маяк, 1998. – 284 с.
4. Педагогика: учеб. пособ.; под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 1998. – 640 с.
5. Педагогика /В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев Е. Н. Шиянов. – М., 1997. – 576 с.
6. Педагогика в вопросах и ответах: учеб. пособ. / [Л.В. Кондрашова, А.А. Пермяков, Н.И. Зеленкова, А.Ю. Лаврешина]. – Кривой Рог, 2002. – 240 с.
7. Педагогика: [учеб. пособ. для студентов педагогических учебных заведений] / [В.А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко и др.] – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.

ТЕМА 9: АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВНЗ ТА ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

План:

1. Аналіз професійної діяльності викладача ВНЗ.
2. Структура педагогічних здібностей.
3. Настанови викладача та стилі педагогічного спілкування.
4. Психологічна служба ВНЗ.

1. Аналіз професійної діяльності викладача ВНЗ

У певному значенні викладач є центральною фігурою у вищій школі, йому належить стратегічна роль у розвитку особистості студента в ході професійної підготовки.

Якщо педагогічний процес – це перш за все взаємодія особистостей, то і основним засобом дії педагога стає він сам як особистість, а не тільки як фахівець, який володіє необхідними знаннями і вміннями. Людські якості, вимогливість до самого собі і оточуючих відіграють вирішальну роль в його діяльності та його професійних якостях.

Результати спеціальних досліджень фіксують зміни, що відбуваються в уявленнях студентів про авторитетного викладача і про джерела цього авторитету; зросла значущість особистісних якостей і відповідно зменшився внесок інших («інструментальних») якостей, необхідних для діяльності викладача. Аналогічна тенденція спостерігається і в зміні ідеалу викладача.

Відповідаючи на питання про об'єктивні труднощі зміцнення свого авторитету і вирішення інших професійних завдань, викладачі часто відзначають недолік знань з педагогіки і психології. Нижче наводяться результати деяких психолого-педагогічних досліджень специфіки діяльності викладача і вимог до його особистості, які можуть допомогти у вирішенні низки професійних проблем.

Основний зміст діяльності викладача вищої школи включає виконання декількох функцій – навчальної, виховної, організаторської і дослідницької. Ці функції виявляються в єдності, хоча у багатьох викладачів одна з них домінує над іншими. Найбільш специфічним для викладача ВНЗ є поєднання педагогічної і наукової роботи. Дослідницька робота збагачує внутрішній світ викладача, розвиває його творчий потенціал, підвищує науковий рівень занять. В той же час педагогічні цілі часто спонукають до глибокого узагальнення і систематизації матеріалу, до ретельнішого формулювання основних ідей і висновків, до постановки уточнюючих питань і навіть породження нових гіпотез. Класичний приклад з історії науки: фундаментальне наукове досягнення Д.І. Менделєєва – відкриття принципу побудови періодичної системи елементів – стало результатом методичних розробок вченого-педагога.

Усіх викладачів вищих шкіл можна умовно розділити на три групи:

- 1) викладачі з переважанням педагогічної спрямованості (приблизно 2/5 від загального числа);
- 2) з переважанням дослідницької спрямованості (приблизно 1/5) і

3) з однаковим вираженням педагогічної і дослідницької спрямованості (трохи більше третини).

Професіоналізм викладача ВНЗ у педагогічній діяльності полягає в умінні бачити і формувати педагогічні завдання на основі аналізу педагогічних ситуацій і знаходити оптимальні способи їх вирішення. Заздалегідь описати все різноманіття ситуацій, які вирішуються педагогом в ході роботи зі студентами, неможливо. Приймати рішення доводиться кожного разу у новій ситуації, своєрідній і швидко змінюваній. Тому однією з найважливіших характеристик педагогічної діяльності є її творчий характер.

Як і у будь-якому виді творчості, у педагогічній діяльності своєрідно поєднуються дії нормативні та евристичні, знайдені в ході власного пошуку. Для цього необхідні особливі здібності (педагогічні здібності вважаються одним із видів спеціальних здібностей) і тривалий період для їх становлення і розвитку в ході педагогічної діяльності. Творча індивідуальність педагога – це вища характеристика його діяльності, і, як усяка творчість, вона тісно пов'язана з його особистістю.

2. Структура педагогічних здібностей

У структурі педагогічних здібностей і, відповідно, педагогічній діяльності виділяються наступні компоненти: гностичний, конструктивний, організаторський і комунікативний.

Гностичний компонент – це система знань і вмінь викладача, які складають основу його професійної діяльності, а також певні властивості пізнавальної діяльності, що впливають на її ефективність. До останніх відносяться вміння будувати і перевіряти гіпотези, бути чутливим до протиріч, критично оцінювати одержані результати.

Система знань включає світоглядний, загальнокультурний рівні та рівень спеціальних знань.

Світоглядні знання тісно пов'язані із загальною спрямованістю особистості педагога, що виявляється у стійкій системі відносин до світу, праці, інших людей і до самого себе, а також в активності його життєвої позиції. Іноді для студентів важливіше відношення викладача до даного питання, ніж сама його суть.

До загальнокультурних знань відносяться знання в галузі мистецтва і літератури, обізнаність і вміння орієнтуватися в питаннях релігії, права, політики, економіки і соціального життя, екологічних проблемах; наявність змістовних захоплень і хобі. Низький рівень їхнього розвитку веде до однобічності особистості і обмежує можливості виховання студентів. Значення загальнокультурного компонента значною мірою недооцінюється сучасними викладачами, що приводить до його істотного недорозвинення. Цей факт підтверджений в багатьох дослідженнях.

Спеціальні знання включають знання предмету, а також знання з педагогіки, психології і методики викладання. Наочні знання високо цінуються самими викладачами, їх колегами і, як правило, знаходяться на високому рівні. Що стосується знань з педагогіки, психології і методики викладання у вищій школі,

то вони є найслабкішою ланкою в системі. І хоча більшість викладачів відзначають недолік у себе цих знань, проте тільки незначна меншина займається психолого-педагогічною освітою.

Важливою складовою гностичного компонента педагогічних здібностей є знання і вміння, що є основою власне пізнавальної діяльності, тобто діяльності з набування нових знань. Саме вони складають ядро гностичного компонента педагогічних здібностей. Дослідники констатують в цілому високий рівень розвитку пізнавальних здібностей в усіх категорій викладачів української вищої школи незалежно від віку, стажу, посади.

Якщо гностичні здібності складають основу діяльності викладача, то *конструктивні і проєктувальні здібності* виступають провідними у досягненні високого рівня педагогічної майстерності. Саме від них залежить ефективність використання всіх інших знань, які можуть або залишитися мертвим вантажем, або активно включитися в обслуговування всіх видів педагогічної роботи. Психологічним механізмом реалізації цих здібностей слугує уявне моделювання освітньо-виховного процесу.

Проєктувальні здібності забезпечують стратегічну спрямованість педагогічної діяльності і виявляються в умінні орієнтуватися на кінцеву мету, вирішувати актуальні завдання з врахуванням майбутньої спеціалізації студентів, під час планування курсу враховувати його місце у навчальному плані та встановлювати необхідні взаємозв'язки з іншими дисциплінами тощо. Такі здібності розвиваються тільки з віком і стажем, тому високий рівень їх сформованості спостерігається зазвичай у професорів і доцентів, а низький, як правило, – у викладачів-початківців.

Конструктивні здібності забезпечують реалізацію тактичних цілей: структуризація курсу, підбір конкретного змісту для окремих розділів, вибір форм проведення занять тощо. Вирішувати проблеми конструювання освітньо-виховного процесу у вищій школі доводиться щодня кожному педагогу-практику, а досліджувати їх – кожному педагогові-вченому.

Організаторські здібності слугують не тільки впорядкуванню власне процесу навчання студентів, але і самоорганізації діяльності викладача у вищій школі. Довгий час їм приписувалася підлегла роль; умови підготовки фахівців у вищих школах традиційно залишалися незмінними, а в організації навчальної діяльності студентів перевага віддавалася перевіреним часом і добре засвоєним формам і методам. До речі, встановлено, що організаторські здібності, на відміну від гностичних і конструктивних, знижуються з віком.

На сучасному етапі зростає роль і останнього компоненту в структурі педагогічної діяльності – *комунікативного*. Від рівня розвитку комунікативної здібності і компетентності у спілкуванні залежить легкість встановлення контактів викладача зі студентами і іншими викладачами, а також ефективність цього спілкування з погляду вирішення педагогічних завдань. Спілкування не зводиться тільки до передачі знань, але виконує також функцію емоційного зараження, збудження інтересу, спонукування до спільної діяльності тощо.

Особливо важливо підкреслити, що спілкування слугує не тільки прагматичним цілям підвищення ефективності навчальної діяльності, але і має яскраво

виражену самоцінність. Це пов'язано з тим, що в людини існує особлива потреба в спілкуванні, і необхідність задоволення цієї потреби може виявитися достатнім стимулом для спілкування навіть без опори на певний пізнавальний або прагматичний результат. Здатність викладача задовольняти не тільки пізнавальну потребу студентів, але і потребу в особистісному спілкуванні є важливою складовою професійних здібностей викладача.

Як наголошувалося вище, спілкування відіграє найважливішу роль на ранніх етапах зародження особистості і продовжує бути найважливішою умовою її розвитку впродовж усього життя. Звідси ключова роль спілкування разом зі спільною діяльністю (у якій воно також завжди займає найважливіше місце) у вихованні студентів.

Останнім часом усе більшого поширення набуває термін «педагогічне спілкування», який вперше з'явився (за свідченням О.О. Леонтьєва) в кінці 70-х років.

Під ним розуміється професійне спілкування викладача з учнями (у процесі навчання і поза ним), спрямоване на створення якнайкращих умов для розвитку мотивації учнів і творчого характеру навчальної діяльності; на створення сприятливого емоційного клімату в колективі; на забезпечення ефективного керівництва соціально-психологічними процесами і максимального використання особистісних якостей в навчанні.

Особливо важлива роль педагога на початковому етапі формування міжособистісних відносин в навчальній групі. У структурі спілкування викладачів високого рівня на першому місці стоять дії організуючого характеру, а у викладачів низького рівня – що дисциплінуючого.

Спеціальним предметом дослідження у педагогічній психології стала проблема труднощів, або бар'єрів, у спілкуванні. Вони виявляються як суб'єктивні переживання людиною порушень, не збігання реального результату із запланованим, деякої зупинки нормального перебігу діяльності та спілкування. Такі складності порушують спілкування, але можуть виконувати і позитивну функцію, бо вказують на здійснену помилку або використання неадекватного засобу для вирішення комунікативного завдання.

В основі такого роду труднощів можуть лежати абсолютно різні причини. І.О. Зіміння виділяє такі комплекси труднощів спілкування:

- 1) етносоціокультурний. Труднощів, як правило, виявляються в нерозумінні намірів партнера зі спілкування, тональності і стилі самого спілкування. В основі такого нерозуміння найчастіше лежать особливості етнічної свідомості, систем цінностей, стереотипів і настанов;

- 2) статусно-позиційно-рольовий. Труднощі у спілкуванні пов'язані з відмінностями соціального статусу, позицій, що займаються, і ролей партнерів зі спілкування (викладача і учня);

- 3) віковий. Труднощі у спілкуванні виникають через нездатність представників різного віку і досвіду побачити ситуацію очима партнера зі спілкування, особливо в тих випадках, коли викладач молодше учнів (наприклад, слухачів відділеня післядипломної та другої освіти);

4) індивідуально-психологічні труднощі. Тут незрозуміння виникає через типовий незбіг – особистісний, характерів, темпераментів, пізнавальних процесів у різних людей;

5) труднощі, пов'язані зі специфікою самої педагогічної діяльності. Ці труднощі часто викликаються недостатнім рівнем професійної майстерності педагога або недостатнім володінням ним предметним матеріалом.

В.А. Кан-Калік приводить такі причини бар'єрів педагогічного спілкування на прикладі шкільного навчання:

- незбіг настанов – вчитель приходить із задумом цікавого уроку, а клас не налаштований на серйозну роботу; вчитель, не володіючи технікою створення необхідної настанови в учнів, починає нервувати, гарячкувати і т. ін.;
- страх перед аудиторією – передбачаючи негативну реакцію учнів, викладач поводить ся скуто і невпевнено;
- відсутність контакту – викладач діє автономно, без врахування реакції аудиторії;
- звуження функцій спілкування – педагог налаштований на реалізацію тільки інформаційних завдань спілкування, випускаючи з уваги мотиваційні, соціально-перцептивні та інші функції спілкування;
- негативна настанова на клас (сформована, наприклад, на основі відзивів інших вчителів або власного негативного досвіду взаємодії з даним класом);
- страх перед педагогічними помилками;
- наслідування – молодий викладач намагається механічно відтворювати манеру спілкування інших педагогів, яка не відповідає його індивідуальним особливостям або рівню підготовки.

Для подолання цих бар'єрів необхідно стати на шлях вироблення власного індивідуального стилю педагогічної діяльності, розширення знань про індивідуальні особливості учнів і врахування їх в реальному процесі навчання, а також оволодіння спеціальними прийомами і технікою педагогічного спілкування. Наведемо деякі рекомендації з книги А.А. Реана і Я.Л. Коломінського, які стосуються правил і техніки конструктивного спілкування:

- Прагніть говорити мовою партнера, вірніше, мовою, зрозумілою всім партнерам зі спілкування. Для цього слід уникати вузькопрофесійних термінів, надлишку іноземних слів, тощо, під час спілкування не з колегами, а зі студентами молодших курсів, школярами, під час читання популярних лекцій.
- Постійно проявляйте пошану до партнера, підкреслюйте його значущість.
- Максимально демонструйте різноманітні форми спільності з партнерами зі спілкування (спільність інтересів, цілей, завдань, точок зору і навіть індивідуальних особливостей).
- виявляйте щире зацікавлення до проблем партнера зі спілкування і, принаймні, давайте йому можливість висловитися до кінця, перш ніж сформулюєте свою точку зору.
- Іноді корисно вдаватися до вербалізації свого емоційного стану або стану партнера. Наприклад: «Те, що ви зараз сказали, мене дуже засмутило, і я навіть не знаю, що робити далі»; «Мені здається, ви напружені» і т. ін.

- Під час виникнення конфліктної ситуації пропонуйте конкретні заходи з її врегулювання, не обмежуючись формулюванням абстрактних вимог.

- По можливості уникайте домінантних позицій, коли педагог підкреслює свою перевагу, право на нав'язування рішення тощо.

- Частіше використовуйте прийоми активного слухання. При цьому виділяється три рівні активного слухання: просте підтвердження факту сприйняття інформації («ага», «зрозуміло», «згоден» і т. ін.); переформулювання ідеї, висловленої партнером зі спілкування (наскільки я зрозумів, ви стверджуєте, що...); розвиток ідеї, висловленої партнером.

- Негативну відповідь краще починати не зі слова – «ні» з подальшим поясненням, чому «ні», а зі слів «так, але...». Зазвичай після слова «ні» партнер зі спілкування різко втрачає інтерес до того, що ви скажете далі.

- Під час дискусії прагніть спочатку зафіксувати всі пункти, за якими у вас з партнером є згода (навіть якщо це цілком тривіальні і загальноприйняті позиції). Після низки відповідей «так, згоден» партнер з більшою вірогідністю відповість «так» і на питання, за якими у нього немає повної згоди з вами.

- Навіть у разі незгоди з тезою партнера почніть з позитивної оцінки цієї тези, а вже потім переходить до обґрунтування неможливості прийняття його в даних (конкретних) умовах. Так готується підстава для обґрунтування рішення, запропонованого вами.

- Даючи негативну оцінку ідеї, вчинку або дії партнера зі спілкування, ніколи не переносьте її на особистість людини.

- Попередня рекомендація є окремим випадком більш загального правила, яке свідчить, що розширення зони конфлікту ускладнює його конструктивне рішення. Якщо людина зробила логічну помилку, і ми хочемо її в цьому переконати, то зробити це буде набагато складніше, якщо в ході дискусії ми дозволимо собі зауваження, що у людини погано з логікою або що вона взагалі не дуже розумна.

Але всі ці правила і рекомендації вимагають творчого підходу з врахуванням конкретних умов, особистісних особливостей партнерів зі спілкування. Їхнє механічне застосування може не дати ніякого результату. І якщо педагог постійно зіштовхується з труднощами у спілкуванні, значить, йому не вдається самостійно виробити свій оптимальний стиль педагогічного спілкування.

Комунікативні здібності викладачів і їхня компетентність у спілкуванні особливо цінуються студентами молодших курсів, які більшою мірою, ніж студенти 3-4-х курсів, виділяють у своїх оцінках викладачів їхні особистісні якості. У моделі «хорошого» викладача на перше місце вони ставлять розуміння студента викладачем, співчуття йому; тоді як, починаючи з третього курсу, пальму першості віддають компетентності. До кінця навчання знову зростає цінність особистісних якостей (хоча і не досягає тієї величини, яка мала місце у першокурсників), що можна пояснити зростанням потреби в особистісних контактах з викладачем.

Якщо дати загальний перелік якостей, які понад усе цінують або відштовхують сучасні студенти у викладачі, то до перших належать широкий кругозір, захопленість предметом, який викладається, і знання його, інтерес до особисто-

сті студента, пошана, терпимість, розуміння, доброзичливість, справедливість; а до других – низький рівень культури, неучтвo, нетерпимість, фальш, приниження гідності студента, зарозумілість, жорстокість, злість, агресивність.

3. Настанови викладача та стилі педагогічного спілкування

Найважливішим фактором, який визначає ефективність педагогічного спілкування, є тип настанови педагога. Під настановою мається на увазі готовність реагувати певним чином в однотипній ситуації. Самому носію власні настанови у більшості випадків здаються абсолютно правильними, і тому вони надзвичайно стійкі і ледве піддаються зміні через зовнішні дії. Консерватизм і ригідність настанов посилюються з віком. Дослідники виділяють два типи домінуючих настанов викладачів по відношенню до студентів: позитивну і негативну.

Наявність негативної настанови викладача на того або іншого студента можна визначити за такими ознаками: викладач дає «поганому» студенту менше часу на відповідь, ніж «хорошому»; не використовує навідні питання і підказки; за невірної відповіді поспішає переадресувати питання іншому студенту або відповідає сам; частіше засуджує і менше заохочує; не реагує на вдалу дію студента і не помічає його успіхів; іноді взагалі не працює з ним на занятті.

Відповідно, про наявність позитивної настанови можна судити за такими деталями: довше чекає відповіді на питання; за ускладненнях у відповіді ставить навідні питання, заохочує усмішкою, поглядом; за невірної відповіді не поспішає з оцінкою, а прагне відкоригувати його; частіше звертається до студента поглядом в ході заняття тощо. Спеціальні дослідження показують, що «погані» студенти в чотири рази рідше звертаються до педагога, ніж «хороші»; вони гостро відчують необ'єктивність педагога і хворобливо переживають її.

Реалізуючи свою настанову по відношенню до «хороших» і «поганих» студентів, педагог без спеціального наміру робить значно впливає на студентів, начебто визначаючи програму їхнього подальшого розвитку. Вплив настанов педагогів на оцінку учнів добре ілюструється експериментами, результати яких вже стали хрестоматійними.

Експеримент перший. Викладачам пропонується описати незнайомого студента по фотографії. Першій групі викладачів експериментатори охарактеризували юнака як відмінника, другій – як трієчника. Відповідно, перша група побачила у юнака, зображеного на фотографії, широкий і ясний лоб, відкритий, розумний погляд, вольову складку губ, гладку скромну зачіску. На думку другої групи викладачів, безглуздий погляд хлопця свідчив про бідне мислення, вони відзначили також дуже високий лоб, капризно складені губи, сучасну, але не гарну зачіску.

Експеримент другий. Викладачам пропонували оцінити студентів за їхніми «особовими справами», до яких були прикладені фотографії. Всім давалася одна і та сама справа, але різні фотографії – на одній був привабливий юнак, а на іншій – малосимпатичний. Виявилося, що більш привабливий молодій людині за інших рівних умов приписувався вищий інтелект, кращий статус у групі

однолітків, вищий рівень вихованості, а також давався оптимістичніший прогноз подальшого розвитку.

Експеримент третій. Його результати найбільш вражаючі. Після вимірювання тесту розумового розвитку у групи учнів експериментатор оголошує імена тих, чий коефіцієнт розумового розвитку виявився найбільш високим. Але до числа найрозумніших навмисне було включено декілька учнів, чий результат насправді були середніми або навіть низькими. Ці ж результати були повідомлені викладачам. Через рік з'ясувалося, що ті, хто були названі здібними, дійсно стали кращими в групі.

Як свідчать результати експериментів, уявлення викладачів про студентів формуються під впливом суб'єктивної настанови і тому зовсім не завжди є адекватними. Більш того, викладач не тільки сам знаходиться під впливом настанов, але і активно нав'язує їх дійсності, тобто поводить так, щоб вони виправдовувалися.

Основні ефекти сприйняття

Ми живимось не тим, що з'їдаємо, а тим, що переварили. Так само йдуть справи і зі сприйняттям інформації: більше, ніж сама інформація, має значення те, як ми її сприймаємо. Факти засвоюються нами залежно від оформлення, в якому вони підносяться.

Більше значення, ніж самі факти, має те, як ми їх сприймаємо. Виявляється, факти сприймаються, «перетравлюються» нами значною мірою залежно від того, в якому оформленні вони потрапляють у поле нашої уваги.

У числі таких обставин, які оформлюють факти, можна виділити успіх, досягнутий людиною в певній конкретній діяльності. Чи здатна така людина досягти більшого або меншого в інших областях діяльності? Відповідаючи на це питання, важливо розділити дві обставини: реальну здатність і думку оточуючих з цього приводу. Численні факти показують, що успіх в одній діяльності може аніскільки не впливати на успіх в іншій. Є безліч прикладів, коли люди, які блискуче роблять свою справу, у всьому іншому стають безпорадними.

Проте має місце так званий «Ефект ореолу»: людину, яка добила великих успіхів у певній галузі, оточуючі вважають здатною на більше і в інших галузях. Численні факти показують, що належних підстав для цього ефекту немає, що він заснований на помилках.

У короткочасному плані ефект ореолу діє, хоча не на всіх і неоднаковою мірою. Саме особисті враження від короткочасних результатів і є підґрунтям для виникнення ефекту ореолу. До речі, дослідженнями встановлено, що в людини, яка відчуває задоволення, декілька поліпшується гострота зору, слуху, дотику.

По-різному люди реагують і на невдачу. Слабкого вона деморалізує. Сильного – мобілізує. Наприклад, Черчиллю належать слова: «Успіх – це перехід від однієї невдачі до іншої зі зростаючим ентузіазмом». Видатний винахідник Едісон говорив: «Кожна невдала спроба – це ще і крок вперед».

Багато відомих особистостей висловлювалися і в тому плані, що поразка набагато корисніша перемоги. Бо перемога розслабляє, а поразка примушує діяти, шукати.

Але це справедливо для сильних особистостей (тому вони і сильні, бо невдача їх не ламає). А в свідомості більшості діє «Ефект невдахи»: людину, яка потерпіла невдачу, оточуючи переважно вважають здатними на менше і в інших справах. Психологічною основою є факт короткочасної пригноблюючої дії невдачі.

Вказані ефекти працюють і в бізнесі. Фірми, ділові люди охоче говорять про свої успіхи і приховують невдачі, особливо поганий фінансовий стан.

Відомий наступний «Ефект порядку (1)»: під час надходження суперечливої інформації (перевірити яку не можемо) ми схильні віддавати перевагу тій, що надійшла першою.

«Ефект порядку (2)»: під час надходження несуперечливої інформації ми віддаємо перевагу тій, що надійшла останньою.

Остання інформація розглядається при цьому як що уточнює.

«Ефект проєкції»: приємному для нас співбесіднику ми схильні приписувати достоїнства, а неприємному – недоліки. Приємна нам людина викликає у нас позитивні емоції. А потреба в позитивних емоціях – одна з найважливіших потреб людини. Тому людину, що задовольняє цю нашу потребу, ми оберігаємо в «її приємності», не допускаючи поганих думок про неї. Більше того, для посилення власних позитивних емоцій ми наділяємо цю людину всілякими достоїнствами.

Кожна людина здійснює спілкування типовими для неї засобами і способами. Сукупність відносно стійких і характерних для даної особистості прийомів і методів організації спілкування називається *індивідуальним стилем спілкування*, який, у свою чергу, визначається рисами особистості і характеру. Традиційно виділяються три основні стилі педагогічного спілкування: авторитарний, ліберальний і демократичний.

Для *авторитарного стилю* характерний функціонально-діловий підхід до студента, коли викладач виходить з усередненого уявлення про студента та абстрактних вимог до нього. У своїх оцінках він стереотипний і суб'єктивний. Часто недооцінює позитивне значення таких якостей, як самостійність, ініціативність, вважає за краще характеризувати своїх студентів як недисциплінованих, ледачих, безвідповідальних. Хоча в цілому такий стиль педагогічного спілкування заслуговує негативної оцінки, деякі завдання (особливо на початкових етапах формування студентської групи) можуть бути вирішені за допомогою авторитарного стилю.

Ліберальний стиль спілкування характеризується потуранням, фамільярністю і анархією. Спеціальні дослідження і педагогічна практика переконливо свідчать, що це найбільш шкідливий для справи і руйнівний стиль. Він породжує невизначеність очікувань студентів, викликає у них напруженість і тривогу.

Найефективніше вирішувати педагогічні завдання дозволяє *демократичний стиль*, за якого викладач враховує індивідуальні особливості студентів, їх особистісний досвід, специфіку їхніх потреб і можливостей. Викладач, який володіє таким стилем, усвідомлено ставить завдання перед студентами, не проявляє негативних настанов, об'єктивний в оцінках, різносторонній та ініціативний в контактах. По суті, цей стиль спілкування можна охарактеризувати як особис-

тісний. Виробити його може тільки людина, яка має високий рівень професійної самосвідомості, здатна до постійного аналізу своєї поведінки і адекватної самооцінки.

Конкретний викладач навряд чи може бути однозначно віднесений до одного з перерахованих типів. Навіть за наявності явно домінування одного із стилів один і той самий викладач у різних педагогічних ситуаціях, по відношенню до різних студентів або під час взаємодії з іншими викладачами, може демонструвати елементи різних стилів. І цей факт є заставою великих можливостей для роботи над своїм стилем, особливо якщо мова йде про молодого викладача.

Але навіть якщо взяти основну лінію поведінки викладача у спілкуванні зі студентами, тобто його основний і стійкий стиль, то і він обов'язково має виражений індивідуальний характер, не збігаючись повністю ні з одним з описаних вище. Завдання вироблення свого власного індивідуального стилю не тільки в педагогічному спілкуванні, але і у всіх інших видах педагогічної діяльності є однією з найважливіших для будь-якого професійного педагога. Оптимальний індивідуальний стиль – це такий стиль, який дозволяє максимально повно використовувати сильні сторони викладача і, за можливістю, компенсувати слабкі сторони його темпераменту, характеру, здібностей і особистості в цілому.

Успішність вироблення індивідуального стилю значною мірою визначає успішність професійного становлення викладача, його задоволеність працею, зростання його майстерності, об'єктивну результативність його діяльності.

4. Психологічна служба ВНЗ

В Україні створення психологічної служби у вищих школах знаходиться на початковому етапі. Деякі приклади організації такої служби або реалізації окремих її функцій в українських вищих школах будуть наведені нижче, але основний матеріал для формулювання принципів побудови психологічної служби і вимог, яким вона повинна відповідати, запозичені із зарубіжного досвіду, перш за все американського. Саме у США психологічна служба у вищих школах набула найбільшого поширення – в тій або іншій формі нею охоплені практично всі вищі навчальні заклади і абсолютна більшість молодших коледжів.

У найзагальнішому виді функцію психологічної служби у вищій школі можна визначити як організацію психологічної допомоги студентам і викладачам; аналіз психологічного клімату в колективах і причин типових труднощів; проведення тестових обстежень; видача керівництву вищої школи рекомендацій з подолання виявлених недоліків. Психологічна допомога здійснюється через консультування (студентів і викладачів) та професійну орієнтацію (в основному студентів). Остання включає, перш за все, проблеми вибору професійної кар'єри і шляхів підготовки до неї, що, у свою чергу, передбачає виявлення і врахування індивідуальних особливостей студентів.

Консультування може стосуватися власне проблем навчання (труднощі із засвоєнням матеріалу, формуванням навчальних навичок, організацією навчальної діяльності тощо) та особистих проблем (емоційні перевантаження, конф-

лікти з викладачами й однолітками, підвищена тривожність, фобії, любовні невдачі тощо). Консультанти зазвичай звертають увагу і на інші проблеми, які можуть вплинути на психологічний стан студентів, – здоров'я, фінанси, житло, харчування й т. ін.

Залежно від величини навчального закладу, а також від характеру завдань, притаманних психологічній службі, її штат може включати професійних консультантів, які не проводять викладацької роботи, або сумісників, які поєднують роботу консультанта з читанням курсів з психології або педагогіки. У деяких вищих школах виявляється достатньо багато студентів з «граничними станами», яким потрібна вже психіатрична допомога. Це робить особливо актуальною координацію роботи психологічної служби з соціальними і медичними службами. Щоб проблемні студенти (які часто звертаються за психологічною допомогою) повністю не відтіснили своїх благополучніших товаришів, які у деяких випадках також потребують психологічної допомоги від консультантів, іноді вводяться обмеження на число звертань до психологічної служби для одного студента.

Методи психологічного консультування у вищій школі включають пораду; тренування або спеціальне навчання; інтерпретацію ситуації, проблеми; роз'яснення думки, положення, факту або емоційного стану; навіювання, засудження, прояв симпатії; всі види недирективного спілкування; інтерв'ю, психологічне тестування, групові дискусії тощо.

Значною мірою коло проблем, які вирішуються психологічною службою західних вищих шкіл, близьке до того, що в нашій традиції позначається терміном «виховання». Консультанти прагнуть допомогти студентам краще зрозуміти себе, створити сприятливі умови для прийняття адекватних рішень, розвинути ціннісні настанови, сприяти виробленню "Я-концепції" і готовності до колективної діяльності. При цьому параметрами розвитку студентів є оцінка таких якостей, як компетентність, здатність управляти своїми емоціями, самостійність та ін.

Основні поняття до теми:

Гностичний компонент – це система знань і вмінь викладача, які складають основу його професійної діяльності, а також певні властивості пізнавальної діяльності, що впливають на її ефективність.

Конструктивні і проектувальні здібності – здібності, які виступають провідними у досягненні високого рівня педагогічної майстерності; від них залежить ефективність використання всіх інших знань, які можуть або залишитися мертвим вантажем, або активно включитися в обслуговування всіх видів педагогічної роботи.

Проектувальні здібності – здібності, які забезпечують стратегічну спрямованість педагогічної діяльності і виявляються в умінні орієнтуватися на кінцеву мету, вирішувати актуальні завдання з врахуванням майбутньої спеціалізації студентів, під час планування курсу враховувати його місце у навчальному плані та встановлювати необхідні взаємозв'язки з іншими дисциплінами тощо.

Конструктивні здібності – здібності, які забезпечують реалізацію тактичних цілей: структуризація курсу, підбір конкретного змісту для окремих розділів, вибір форм проведення занять тощо.

Організаторські здібності – здібності, які слугують не тільки впорядкуванню власне процесу навчання студентів, але і самоорганізації діяльності викладача у вищій школі.

Комунікативні здібності – здібності, від рівня розвитку та компетентності у спілкуванні залежить легкість встановлення контактів викладача зі студентами і іншими викладачами, а також ефективність цього спілкування з погляду вирішення педагогічних завдань.

Педагогічне спілкування – спілкування, під яким розуміється професійне спілкування викладача з учнями (у процесі навчання і поза ним), спрямоване на створення якнайкращих умов для розвитку мотивації учнів і творчого характеру навчальної діяльності; на створення сприятливого емоційного клімату в колективі; на забезпечення ефективного керівництва соціально-психологічними процесами і максимального використання особистісних якостей в навчанні.

Настанова – готовність реагувати певним чином в однотипній ситуації.

«**Ефект ореолу**»: людину, яка добилася великих успіхів у певній галузі, оточуючі вважають здатною на більше і в інших галузях.

«**Ефект невдахи**»: людину, яка потерпіла невдачу, оточуючі переважно вважають здатною на менше і в інших справах.

«**Ефект порядку (1)**»: під час надходження суперечливої інформації (перевірити яку не можемо) ми схильні віддавати перевагу тій, що надійшла першою.

«**Ефект порядку (1)**»: під час надходження суперечливої інформації (перевірити яку не можемо) ми схильні віддавати перевагу тій, що надійшла першою.

«**Ефект порядку (2)**»: під час надходження несуперечливої інформації ми віддаємо перевагу тією, що надійшла останньою.

«**Ефект проєкції**»: приємному для нас співбесідникові ми схильні приписувати достоїнства, а неприємному – недоліки.

Індивідуальний стиль спілкування – сукупність відносно стійких і характерних для даної особистості прийомів і методів організації спілкування, який, у свою чергу, визначається рисами особистості і характеру.

Питання для самоперевірки:

1. З чого складається професійна діяльність викладача ВНЗ?
2. Назвіть складові професійної діяльності викладача ВНЗ.
3. Що таке педагогічне мистецтво і педагогічна майстерність?
4. Назвіть основні компоненти у структурі педагогічних здібностей.
5. Назвіть основні перешкоди міжособистісного сприйняття.
6. Що таке настанова і як вона впливає на спілкування педагога зі студентами?

Література до теми:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи: курс лекцій: модульне навчання / Алексюк А.М. – К., 1989. – 218 с.
2. підготовки вчителя: [Монографія]/ Богданова І.М. – Одеса: Маяк, 1998. – 284 с.
3. Вишневський О.І. Теоретичні основи педагогіки: курс лекцій/ Вишневський О.І., Кобрій О.М., Чепіль М.М.; за ред. О.І. Вишневського – Дрогобич: Відродження, 2001. – 268 с.
4. Волкова Н.П. Педагогіка / Волкова Н.П. – К., 2001. – С. 234 –240.
5. Педагогика: учеб. пособ.; под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 1998. – 640 с.
6. Педагогика: [учеб. пособ. для студентов педагог. ин-тов]; под ред Ю.К. Бабанского. – [2-е изд.]. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.
7. Педагогіка: навч. посіб. – Одеса: ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2001. – 357 с.
8. Подласый И.П. Педагогика.: [учеб. для студентов педагог. вузов]. В 2-х кн./ Подласый И.П. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 320 с.
9. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / Полонский В.М. – М.: Висш. шк., 2004. – 512 с.
10. Радугин А.А. Педагогика: учеб. пособ. для высших заведений/ Радугин А.А. – М., 2002. – 572 с.
11. Реан А.А. Психология и педагогика/ Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.В. – СПб.: Питер, 2003. – 432 с.

ТЕМА 10: СТАНОВЛЕННЯ ТВОРЧИХ ЯКОСТЕЙ ВІПУСКНИКА ВНЗ ТА ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОСТІ ВІКЛАДАЧА

План:

1. Творчість та рутина в інженерній практиці.
2. Навчання творчості. Специфіка і принципи розв'язання творчих завдань.
3. Асоціативна гіпотеза творчості та її застосування.
4. Теорія вирішення винахідницьких завдань (ТВВЗ).
5. Психологічна специфіка групової творчої діяльності.
6. Творчі аспекти діяльності викладача.

1. Творчість та рутина в інженерній практиці

Оскільки фахівець з вищою освітою повинен вирішувати не повністю встановлені або взагалі не встановлені професійні завдання, формування у нього в процесі навчання у вищій школі творчих якостей є однією зі сторін загальнопрофесійної підготовки фахівця. В процесі творчості ним генерується нова інформація, яка не витікає безпосередньо зі сприйнятої.

Під час оброблення сприйнятої інформації нова інформація виникає, з одного боку, в результаті розсудливого, логічного мислення, що дозволяє витягувати із сприйнятих фактів нову інформацію, яка отримується при зіставленні цих фактів один з одним або з раніше відомим. З іншого боку, в результаті актів творчості, які поєднують логічні міркування з інтуїцією, з неформальним ухваленням рішень.

У Педагогічній енциклопедії (1968 р.) зазначається:

Творчість – вища форма активності і самостійної діяльності людини. Творчість ґрунтується за своєю соціальною значущістю і оригінальністю (новизною). Слід розрізняти об'єктивну і суб'єктивну сторони творчості. З об'єктивної точки зору творчість визначається її кінцевим продуктом – науковим відкриттям або новизною наукового дослідження, винаходом, раціоналізацією, створенням художнього твору, вирішенням нової задачі.

Сучасна психологія виділяє низку сторін творчого процесу: постановка питання, яке вимагає творчої відповіді (тобто вміння побачити проблему), мобілізація необхідних знань і досвіду для постановки попередньої гіпотези, для визначення шляхів і способів вирішення завдання; спеціальні спостереження та експерименти та їхнє узагальнення у вигляді висновків та гіпотез; оформлення думок (образів) у вигляді логічних, образних, математичних, графічних, предметних структур (створення художнього твору, конструювання приладів тощо).

Можна зустріти такі ознаки творчого мислення:

- 1) отримання нового результату, нового продукту;
- 2) новизна процесу отримання відомого продукту;
- 3) неможливість отримання нового продукту випадково, шляхом простого неевристичного перебору, простим логічним висновком або діями за алгоритмом;

4) подолання логічного розриву на шляху від умов завдання до його вирішення;

5) зв'язок не стільки з вирішенням вже поставленого кимось завдання, скільки зі здатністю самостійно побачити і сформулювати проблему;

6) наявність яскраво вираженого емоційного переживання, який передусе моменту знаходження рішення;

7) стійка і тривала або більш короткочасна, але дуже сильна мотивація.

Академік Б.М. Кедров, відомий своїми дослідженнями в області хімії та її історії, вказує на подолання пізнавально-психологічного бар'єру (ППБ), що став на шляху до істини як невід'ємної ознаки творчості.

У будь-якій науковій галузі пізнавально-психологічний бар'єр виникає автоматично як необхідний засіб для розвитку наукової думки. Проте після виконання ним своєї пізнавальної функції він продовжує діяти і не знімається так само автоматично, а начебто закріплюється, костеніє і з форми розвитку наукової думки перетворюється на її окови. У разі цього наукове відкриття відбувається не саме собою, легко і просто, а як подолання перешкоди, що стояла на шляху пізнання, ППБ.

Найбільш поширеними бар'єрами в історії науки він називає:

а) ототожнення видимості з суттю, хоча суть часто суперечить тому, що ми бачимо;

б) однобічність підходу або досліджень вибраної проблеми (наприклад, хімічний підхід до об'єктів, які вимагають фізико-хімічного підходу, такий бар'єр долається двосторонньою концепцією, об'єднанням вчених або вченими, які мають підготовку і в галузі фізики, і в галузі хімії);

в) відокремлення речовини і випромінювань, зіставлення переривчатості і безперервності;

г) бар'єр між простором та часом;

д) бар'єр між масою та енергією.

Логіка та інтуїція у науково-технічній творчості взаємодоповнюють одна одну.

Розгляд бар'єрів творчості має давню історію. Ще Ф. Бекон (XVII ст.) запропонував очищати розум від «примар, що заважають пізнанню нового», «від кайданів попереднього досвіду», до яких він відносив:

- велику віру в звичне, легко засвоєне, вигідне;
- значну переконаність в своїй непогрішності;
- тлумачення нового у дусі колишнього, застарілого;
- інтерпретацію поточного у вигляді постійного;
- перебільшення одноманітності в речах, поспішні узагальнення;
- схильність піддаватися більше впливу позитивних, ніж негативних результатів;
- підтвердження колишніх поглядів на речі, що сприймається із задоволенням, чого не можна сказати про спростування їх фактами;
- сліпе преклоніння перед раніше встановленими і визнаними авторитетами.

У наш час факторами, які перешкоджають творчості, називають:

- відсутність гнучкості мислення;
- звичку;
- вузькопрактичний підхід;
- надмірну спеціалізацію;
- вплив авторитетів;
- страх критики;
- страх перед невдачею;
- занадто високу самокритичність;
- лінощі;
- страх відповідальності;
- низьку оцінку своїх здібностей;
- мінливість (неможливість зосередження, часте перемикання уваги);
- обставини незаохочення, засудження або ігнорування активності;
- відсутність належної винагороди творчості;
- небажання виконувати додаткову трудовітку роботу.

Істотною ознакою початку творчості є свідомо або неусвідомлювана незадоволеність суб'єкта своїм досвідом.

Творче завдання – завдання, спосіб вирішення якого об'єктивно невідомий.

Творча проблема – творче завдання, для вирішення якого відсутня розроблена теорія.

Багато вчених виділяють у процесах творчості чотири стадії:

- підготовка (накопичення);
- дозрівання;
- осяяння (інсайт);
- перевірку і повідомлення (іноді: занурення – осяяння – об'єктивізація).

Центральним, специфічним творчим моментом вважають осяяння – інтуїтивне осягнення шуканого результату.

Інсайт – осягнення, осяяння – раптове розуміння істотних відносин і структури ситуації, яке не виводиться з минулого досвіду, в цілому, і за допомогою якого досягається осмислене вирішення проблеми.

Осяяння – швидше описове, а не пояснювальне позначення акту, який протиставляється іншим інтелектуальним операціям.

Інсайт пояснюють по-різному: і з'єднанням індивідуальної свідомості зі світовою, і натхненням зверху. Традиційно його пояснюють і підключенням до вирішення завдання підкірки (можливості переробки інформації в якій багато вищі за можливості доволіно керованого збудження кори головного мозку).

Для такого підключення підкірки необхідна тривала розумова напруга, спрямована на вирішення вибраного завдання. В результаті цієї напруги до роботи залучається підкірка, і вночі уві сні або у момент пробудження людина бачить вирішення. Іноді появу інтуїтивного вирішення пояснюють простим відключенням свідомості, яка зазвичай займає канал передачі підсвідомих результатів мислення.

На практиці це відомо давно. Недаремно ж вважають: «Творча людина не може бути поза роботою: вдень вона нею займається, увечері не може забути, а вночі їй вона сниться».

Творчість не можна розглядати як синонім пізнання, хоча воно ідентичне йому за деякими результатами і шляхами.

У вищій освіті важливо забезпечувати відповідальне відношення випускника як до розробки творчих (наукових або конструкторських) проблем, так і до вирішення повсякденних організаційних і технічних питань. Без розуміння цих особливостей інженерної праці випускник, який у вищій школі був націлений тільки на розвиток науки як найбільш престижної діяльності, буде відчувати себе нещасним, працюючи після закінчення ВНЗ на виробництві або в експлуатації технічних засобів, де є свої напрями творчості.

2. Навчання творчості. Специфіка і принципи вирішення творчих завдань

Щодо можливості навчання творчості – існують суперечливі думки.

Більшість психологів вважають неможливим навчання діяльності винахідника, бо в саме визначення творчої діяльності входить вказівка на її неалгоритмічний характер.

Незалежно від вирішення цього спірного питання, люди відвіку прагнули передати іншим сукупність правил, які активізують процеси творчості.

Так, Р. Декарт розробив п'ять принципів «для правильного напрямку розуму»:

- 1) не поспішати в думках;
- 2) позбавлятися від упереджених думок;
- 3) робити огляди всього зробленого попередниками;
- 4) розділяти складні питання на простіші;
- 5) починати з простого.

Починаючи вирішення з простого, послідовно сходять від простого до складного, уникаючи розчарування на перших кроках.

У наш час до цих правил можна додати ще три:

6) приступаючи до вирішення, потрібно бути переконаним в тому, що завдання буде вирішено. Допускати навіть думку про неможливість вирішення не можна, оскільки така думка буде психологічним гальмом, який перешкоджає вирішенню;

7) можна додати і рекомендацію щодо періодичного повертання до невіршеного завдання, яке активізує інтуїтивне рішення. Ж. Адамар приводить важливу формулу керування несвідомим, розроблену Сур'є: «Щоб винаходити, потрібно думати поруч»;

8) іноді психологічним гальмом стають незвичні формулювання умови. Доцільно спробувати викласти те ж завдання в більш простих і звичних формулюваннях.

Сьогодні можна назвати психологічну підоснову цих рекомендацій. Висловлена думка зосереджує увагу на обраному напрямі подальшого пошуку і блокує спроби розглянути інші. Упереджені думки часто є психологічним гальмом (ще не розглядаючи завдання, вирішують, що воно тупикове). Огляди зробленого попередниками важливі для того, щоб усвідомити, якими шляхами вони йшли, від яких спроб відмовилися і чому. Можливо, умови, які змінилися

з часом, дозволять реалізувати деякі зі спроб, невдалих у минулому. Критичний огляд спроб вирішення може навести і на нові напрями.

Г. Альтшулер наводить приклад «страшного» завдання, від якого всі відмовляються, не вважаючи себе фахівцями: «Допустимо, 300 електронів повинні були декількома групами перейти з одного енергетичного рівня на інший. Але квантовий перехід здійснився числом груп на дві меншим, тому в кожную групу увійшло на п'ять електронів більше. Яке число електронних груп? Ця складна проблема до цих пір не вирішена». Завдання ж: «Для перевезення 300 чоловік було замовлено декілька автобусів, але оскільки до призначеного терміну два автобуси не прибули, в кожен автобус посадили на п'ять чоловік більше, ніж передбачалося. Скільки автобусів було замовлено?» – вирішувалася без ускладнень.

Дійсно, навчити вирішенню конкретних творчих завдань не можна, проте, навчаючи, можна розвивати ті якості особистості, які сприяють вирішенню творчих завдань. Можна розширити круг інтересів і засвоєної діяльності, можна навчити раціональним прийомам мислення, які сприяють з'ясуванню сутності і особливостей творчого завдання. Нарешті, можна навчати типовим процедурам виявлення тих або інших особливостей і суперечностей, типовим прийомам усунення певних суперечностей.

Під час вирішення творчого завдання вкрай важлива її об'єктивізація, тому записи формулювання питань і рішень дуже корисні: вони дозволяють поглянути на вирішувану проблему начебто з боку.

Наприклад, Д. Карнегі у світовому бестселері «Як перестати хвилюватися і почати жити» рекомендує, вирішуючи проблему, записати відповіді на наступні питання:

1. У чому полягає проблема?
2. Чим викликана проблема?
3. Які можливі вирішення проблеми?
4. Яке рішення ви пропонуєте?
5. Яке рішення ви вважаєте кращим?
6. Що треба почати робити?

Після цього потрібно проаналізувати записане.

3. Асоціативна гіпотеза творчості та її застосування

Не дивлячись на поширеність концепції інсайту для пояснення актів творчості, вона ще є недостатньо конструктивною. В якості керівництва з неї слідує тільки досить розмита рекомендація: «Безперервно думай про завдання і чекай осяяння».

Конструктивнішою є асоціативна гіпотеза творчості. За цією гіпотезою набір варіантів вирішень відбувається внаслідок появи асоціацій, які викликаються конкретною постановкою завдання, подальший відбір найбільш відповідної з них, і це є головним моментом творчості. Ця гіпотеза дозволяє виявити обставини та дії, які сприяють активізації пошуку рішення.

Асоціативна гіпотеза дозволяє раціонально організувати також колективну творчу роботу. Ці рекомендації реалізуються у вирішенні завдань засобом мозкового штурму.

Для мозкового штурму створюються декілька функціональних груп:

- 1) керівник або керівництво;
- 2) група генерації ідей;
- 3) група реєстрації ідей (магнітофон і протоколісти);
- 4) група аналізу;
- 5) група реалізації ідей.

Розділ перерахованих функцій між різними людьми і робота перших трьох груп в окремому приміщенні вкрай важливі, оскільки в кожному з груп відбираються люди з різними якостями.

Тут функції набору і відбору варіантів розподілені між групою генерації ідей (в якій бажано мати різних фахівців з нестримною фантазією) і групою аналізу (в якій необхідно мати фахівців з якостями експерта). Вкрай важливо, щоб від людей, які пропонують ідею, не вимагали її реалізації (яка може стати непрямым покаранням за внесену пропозицію). У мистецтві ніхто не вимагає, щоб композитор був і виконавцем. У техніці, технології, організації це часто помилково вважають обов'язковими: «А хто ж за вас реалізовуватиме ваші ідеї?!» – заявляють при цьому «компетентні» керівники.

У групі генерації ідей працюють 7-9 фахівців різного профілю. Керівник повідомляє початкову інформацію і стежить за дотриманням правил роботи в цій групі: будь-які пропозиції тут приймаються доброзичливо, обґрунтування пропозиції не потрібне, критика висловлених ідей, демонстрація сумнівів в їхній корисності і можливості реалізації не припускаються. Досвід показує, що включення в цю групу фахівця, який має досвід вирішення обговорюваної проблеми, нерациональний – він не чути інших, а буде триматися за ті ідеї, які сам реалізує.

Члени групи висловлюються, сидячи за «круглим столом», в будь-якій черговості, вислови лаконічні (іноді це одне-два слова). Керівник тільки іноді організовує порядок вислову. Член групи генерації ідей, об'єднуючий хоча б дві попередні ідеї, піднімає руку з двома прямими пальцями (утворюючими латинську букву V – вікторія), йому слово надається поза чергою. Тривалість роботи – тридцять хвилин, але, враховуючи, що в хвилину висловлюється 4-5 ідей-пропозицій, за сеанс генерації висловлюється до 100 ідей.

Атмосфера доброзичливості, співпраці, відсутності страху здатися смішним, наявність у групі фахівців різних профілів, які мають різний досвід, забезпечує багатство асоціацій, що виникають у членів групи, і висловлюваних ідей. Досвід показує, що 20 - 30 % висловлених ідей можуть бути реалізовані.

Нарешті, асоціативна гіпотеза дозволяє вказати на важливих для творчості якості особистості.

4. Теорія вирішення винахідницьких завдань (ТВВЗ)

Теорія вирішення винахідницьких завдань має вже більше ніж півстолітню історію, хоча не завжди знайома випускникам вищих шкіл. Автор теорії бакінський інженер Генріх Саулович Альтшулер в середині сорокових років минулого століття знайшов вузловий елемент цілеспрямованого вирішення технічних протиріч – зворотну послідовність вирішення завдання.

Порівнюючи цей спосіб вирішення з традиційним способом проб і помилок, можна переконатися, що пройти шлях вирішення у зворотному напрямі істотно легше. Уявивши собі, що завдання ідеально вирішене, ми начебто переміщаємося в початкову точку і шукаємо з неї початкове і відоме нам положення.

Саме у цьому полягає суть алгоритму винаходу, на якому заснована теорія вирішення винахідницьких завдань.

У вирішенні творчого завдання виділяються чотири стадії:

уточнення формулювання завдання;

- аналітична стадія;
- оперативна стадія;
- синтетична стадія.

Вирішення творчого завдання рекомендується починати з уточнення і перевірки формулювання завдання. Для цього потрібно відповісти на питання:

1. Яка кінцева мета, заради досягнення якої поставлене завдання?
2. Чи не можна досягти цю мету «в обхід», рішенням іншого завдання?
3. Вирішення якого завдання (первинного або обхідного) дає кращий результат?
4. Уточнити додаткові вимоги і вимоги майбутнього (як може змінитися завдання в перспективі).

Після цього здійснюється аналітична стадія вирішення, на якій необхідно:

1. Визначити ідеальний кінцевий результат, уявити завдання вже вирішеним (тобто уявити, що те, що підлягає зміні, зміні функціонує ідеально).
2. Визначити, що заважає, перешкоджає, суперечить отриманню ідеального результату (відповісти на питання: а чому, власне, бажане неможливе? У чому саме полягає перешкода?). При цьому рекомендується не називати перешкоду суворими термінами, користуватися найзагальнішими словами.
3. Відповісти на питання: чому виникає перешкода? У чому її безпосередня причина?
4. Відповісти на питання: за яких умов ніщо не перешкодило б отриманню ідеального результату? За яких умов зникає перешкода?

Відповіді на питання аналітичної стадії послідовно і цілеспрямовано виявляють суперечність, яка перешкоджає вирішенню завдання. Після цього завдання переходить на інший рівень: із стану «Що ж робити?» у стан «Як усунути конкретну перешкоду?»

Для такого завдання Г. Альтшулер розробив таблицю основних прийомів усунення технічних суперечностей. Саме в усуненні виявленої суперечності і полягає вирішення завдання, саме на усунення виявленої суперечності спрямо-

вані оперативна і синтетична стадії вирішення, на яких здійснюються конкретні дії із змінювання об'єкту для усунення дії виявленої перешкоди і приведення суміжних об'єктів у відповідність з внесеними змінами. При цьому для розширення поля застосування результатів отриманого творчого рішення рекомендується відповісти на питання: чи може новий об'єкт застосовуватися по-новому?

Аналізуючи цю методику, можна відмітити, що вона, фактично не даючи прямого алгоритму вирішення творчого завдання (який за визначенням неможливий), організовує її вирішення, спрямовуючи мислення на найбільш істотні елементи. Природно, засвоєнню такої спрямованої активізації мислення навчати можна і потрібно. Вважається, що ця методика застосовна для усунення не тільки технічних суперечностей. Вона ефективна і в організаційній сфері.

Розглянута послідовність мислення і була названа алгоритмом вирішення винахідницьких завдань, пізніше вона стала серцевиною Теорії вирішення винахідницьких завдань (ТВВЗ), яка містить окрім цього алгоритму безліч типових рішень щодо усунення суперечностей на оперативній і синтетичній стадіях.

Для з'ясування особливостей наведеного алгоритму винаходу можна запропонувати практично важливе завдання, для цього достатньо знань з фізики за середній клас школи.

Деякий пристрій має два порожні балони для стислого газу ємністю 100 л кожен. Їх потрібно заправити стислим газом з тиском 100 атм. Потрібно знайти простий і ефективний спосіб заправки цих балонів без використання компресора з одного транспортного балона ємністю 200 л, в якому стислий газ знаходиться під тиском 100 атм.

Іноді люди оголошують рішення відразу, але у більшості випадків починають міркувати за типом: «А якщо зробити так...». Зустрічаються навіть пропозиції нагрівати транспортний балон, в якому тиск 100 атм.!

Діючи за розглянутим алгоритмом, легко довести завдання до очевидного вирішення.

1. Уточнення умов завдань призводить до заміни абстрактного «знайти простий і дешевий спосіб заправки» до конкретного: «необхідно повністю перевести стислий газ з транспортного в два рівних йому за обсягом балона без компресора при збереженні тиску 100 атм.»

2. Аналітична стадія.

Ідеальний кінцевий результат: газ сам переходить з транспортного балона в два інших, зберігаючи тиск.

Що заважає здійсненню бажаного? При підключенні балонів обсяг збільшується, а отже, тиск зменшиться.

Коли зникає перешкода? Коли при підключенні балонів обсяг не збільшиться.

3. Оперативна стадія.

Що для цього потрібно зробити? Заповнити балони і з'єднувальні труби рідиною (вона не стискується, і при підключенні балонів тиск не зменшиться).

Підібрати рідину, що не реагує зі стислим газом і не забруднює балони.

Щоб газ сам перегікав з транспортного балона в ті, що заправляються, питома вага рідини повинна бути більше питомої ваги стислого газу.

Трубопроводи для приєднання балонів, що заправляються, повинні допускати зустрічний рух рідини і газу.

5. Психологічна специфіка групової творчої діяльності

Розглядаючи риси особистості з погляду можливості вирішення творчих завдань конкретною людиною, потрібно враховувати, що ця можливість виражається і в рольовому профілі особистості, і в ефективності спільної творчої роботи декількох особистостей.

У дослідженнях такого профілю, проведених під керівництвом М.Г. Ярошевського, виявлена необхідність участі у вирішенні творчого завдання фахівців, які виконують такі ролі у творчій групі:

- організатор (керівник, режисер, який здатний побачити проблему в цілому і усвідомити взаємозв'язок між частинами вирішення, ставить загальне завдання, розподіляє і перерозподіляє завдання між членами групи, синхронізує роботу різних фахівців);

- генератор ідей (оригінально мислячий і по-своєму сприймаючий завдання фахівець, якому цікаво знайти і запропонувати нове вирішення, проте інтерес до завдання, якщо ідея вирішення вже знайдена, у нього пропадає; генератор ідей охоче розповідає про свої ідеї іншим, «сіє» ідеї серед оточуючих;

- критик (звертає увагу, в основному, на слабкі моменти ідеї або вирішення і повідомляє про це оточуючим; хоча критик бачить будь-яку ідею в негативному світлі, неприємному і для генератора ідей, і для керівника, такий фахівець сприяє успіху творчої групи, оскільки спрямовує її активність на усунення слабких місць знайденого рішення);

- експерт (ерудований фахівець, який об'єктивно оцінює сильні і слабкі сторони кожної ідеї, подібно до критика, він направляє активність групи на вдосконалення рішення, але без акценту на його недоліках);

- комунікатор (фахівець, який цікавиться новим, викладеним в публікаціях і виступах інших осіб; не дивлячись на нестійкість інтересів і уваги, він забезпечує групу новою інформацією, особливо за суміжними питаннями, і інформацією про діяльність інших груп, збагачуючи ідею, яка таким чином розробляється, або викликаючи у генератора ідей несподівані асоціації);

- технік, виконавець (фахівець, який доводить вирішення до реалізації або до оформлення; на відміну від генератора ідей, він не має своїх ідей, але з цікавістю працює над «доведенням до пуття» чужих ідей; такий фахівець вкрай необхідний для доведення ідеї або рішення до такого стану, за якого воно може бути усвідомлене і використане за межами творчої групи, яка над ним працює).

6. Творчі аспекти діяльності викладача

Викладацька діяльність нерозривно пов'язана з творчістю. Практично під час проведення кожного заняття доводиться щось змінювати і в змісті навчального матеріалу, і в методиці навчання. Кожне заняття кожного разу виходить новим.

Нижче наведений розширений перелік потенційних продуктів творчості у сфері освіти. Кожен з них може втілюватися у різних працях викладача, як в усних (лекція), так і в друкарських (підручники, навчальні посібники), або в конструюванні наочної допомоги.

1. План кожного заняття і його реалізація. Досвід показує, що заняття, які навіть повторюються, за однією і тією самою темою доводиться варіювати з урахуванням особливостей навчальних груп, результатів попереднього заняття і багатьох інших особливостей навчального процесу. Формалізовано враховувати ці особливості поки не вдається, тому кожен план заняття і його реалізація – продукт творчості (іноді свідомої, іноді інтуїтивної).

2. Методична знахідка. Новий методичний прийом (нове виконання відомої дидактичної необхідної операції).

3. Методичне вдосконалення. Застосування відомих засобів навчання з розробкою нових дидактичних матеріалів для них (наприклад, нова наочна організація навчального матеріалу, розробка опорного сигналу для репродуктивного навчання на конкретному занятті), перетворення наукової інформації в навчальну, відповідну рівню і меті освіти, або генералізація навчальної інформації (звільнення від частковостей, «згортання» ознак).

4. Методичне узагальнення. Розробка власної методики (методики викладання конкретної навчальної дисципліни), в якій узагальнюється досвід багатьох викладачів кафедри.

5. Методичний винахід. Розробка нових методичних прийомів і засобів.

6. Дидактичне узагальнення (наприклад, класифікація методів навчання за джерелами інформації).

7. Дидактичний винахід. Розробка нових способів і засобів навчання.

8. Дидактичне відкриття. Розробка нових методів навчання (нових процедур, що потенційно забезпечують реалізацію чітко сформульованої мети навчання під керівництвом викладача через виконання спеціально підібраної психічної або іншої навчальної активності суб'єкта навчання).

9. Удосконалення теорії. Уточнення або розроблення окремих визначень або тверджень відомої теорії. Наприклад, сутнісне визначення вищої освіти, введення в розгляд нової моделі навчання.

10. Теоретичне узагальнення. Включення у відому теорію нових об'єктів. Підведення під відому теорію нових процесів.

11. Нова теорія. Об'єднане єдиною концепцією теоретичне узагальнення досвіду викладання і поглядів попередників, втілене в сукупності взаємопов'язаних визначень і тверджень.

12. Педагогічне вдосконалення. Розробка нового навчального плану навіть на основі освітнього стандарту.

13. Педагогічний винахід. Обґрунтування нового змісту освіти (оскільки відсутні методи і формалізовані процедури такого обґрунтування).

14. Педагогічне відкриття. Розробка нової системи навчання і виховання для кожного рівня освіти. Наприклад, класно-урочна педагогічна система для загальноосвітньої школи, російська система підготовки інженерів Московського

Основні поняття до теми:

Творчість – вища форма активності і самостійної діяльності людини. Творчість оцінюється за своєю соціальною значущістю і оригінальністю (новизною). Слід розрізняти об'єктивну і суб'єктивну сторони творчості. З об'єктивної точки зору творчість визначається її кінцевим продуктом – науковим відкриттям або новизною наукового дослідження, винаходом, раціоналізацією, створенням художнього твору, вирішенням нової задачі.

Творче завдання – завдання, спосіб вирішення якого об'єктивно невідомий.

Творча проблема – творче завдання, для вирішення якого відсутня розроблена теорія.

Інсайт – осягнення, осяяння – раптове розуміння істотних відносин і структури ситуації, яке не виводиться з минулого досвіду, в цілому, і за допомогою якого досягається осмислене вирішення проблеми.

Осяяння – швидше описове, а не пояснювальне позначення акту, який протиставляється іншим інтелектуальним операціям.

Питання для самоперевірки:

1. Що таке творчість? Які характеристики творчої діяльності?
2. Фактори впливу на творчість: негативні та позитивні.
3. У чому полягає специфіка творчих завдань?
4. Розкрийте суть асоціативної теорії.
5. У чому полягає ТРВЗ?
6. У чому специфіка творчої роботи в групі?

Література до теми:

1. Богданова І.М. Модульний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителів: [монографія]/ Богданова І.М. – Одеса: Маяк, 1998. – 284 с.
2. Бордовская Н.В. Педагогика: учеб. для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан – СПб: Изд-во «Питер», 2000. – 304 с.
3. Дидактика современной школы; под ред. В.А. Онищука. – К., 1987. – 35 с.
4. Дидактика средней школы; под ред. М.Н.Скаткина. – М., 1981. – 318 с.
5. Лозова В.І. Педагогіка: розд. «Дидактика»/ Лозова В.І., Москаленко П.Г., Троцько Г.В. – К.: ІСДОУ, 1993. – 140 с.
6. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка/ Мойсеюк Н.Є. – К., 1999. – 348 с.
7. Оконь В. Введение в общую дидактику/ Оконь В. – М.: Высшая шк., 1990. – 382 с.
8. Реан А.А. Психология и педагогика/ Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.В. – СПб.: Питер, 2003. – 432 с.
9. Щербань П.М. Прикладна педагогіка/ Щербань П.М. – К.: Вища шк., 2002. – 180 с.
10. Фіцула М.М. Педагогіка.: [навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів освіти]/ Фіцула М.М. – К.: Академія, 2001. – 528 с.

ТЕМА 11: ВИКЛАДАННЯ У ВНЗ ЯК ДРУГА ПРОФЕСІЯ СПЕЦІАЛІСТА, ЯКИЙ НА МАЄ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.

План:

1. Специфіка становлення у ВНЗ професійних якостей сучасного інженера.
2. Напрями спеціалізації спеціалістів технічного профілю.
3. Залучення до викладання випускників рідного ВНЗ: причини і наслідки.
4. Психологічні особливості діяльності викладача.
5. Державні та міжнародні вимоги для досягнення кваліфікації «Викладач вищої школи».
6. Особливості засвоєння викладацьких навичок у ВНЗ викладачами-початківцями.

1. Специфіка становлення у ВНЗ професійних якостей сучасного інженера

Реалії нашого часу примушують по-новому відноситися до традиційних якостей інженера, які охоплювали суспільство ще в середині ХХ ст. Сьогодні навіть талановитий інженер, який створює проекти нових об'єктів, спираючись тільки на свої знання і досвід, безнадійно відстає від сучасного інженера, який використовує під час проектування всесвітньо і практично миттєво доступні, відкриті для всіх інформаційні джерела мережі Інтернет, від сучасного інженера, який робить розрахунки на сучасній комп'ютерній техніці з використанням готових об'єктів математичного забезпечення і який користується для створення креслень не традиційним кульманом, а комп'ютерними системами автоматизованого проектування.

У нових соціальних, економічних та інформаційних умовах, за небувалої доступності вітчизняних і зарубіжних джерел інформації особливого значення набуває самостійність будь-якого фахівця, його активність, здатність дати власну оцінку знайденому джерелу інформації.

У нових соціально-економічних і організаційних умовах роль інженера значно зростає в порівнянні з його роллю в умовах командно-адміністративної системи. Для виведення країни з кризи стає все більш очевидною необхідність опори не на думки вищого керівника, що традиційно розглядалися вирішальними, а на консолідовану діяльність професіоналів вищого класу.

Постіндустріальна епоха характеризується тим, що проблем з виробництвом будь-яких машин не існує, виробити можна все, що завгодно, проте ефективність цього виробництва визначається технологією, яка використовується.

Основні професійні етичні цінності сучасного фахівця:

- орієнтація на нетрадиційні рішення (часто пишуть про орієнтацію на нестандартні рішення, але це не відповідає реальностям: стандарт – це закон, його потрібно дотримуватися, він забезпечує взаємозамінюваність виробів, спрощує і здешевлює як проектування, так і виробництво; стандарти не пов'язують розробника певними

- схемами, вимагаючи тільки дотримання певних норм безпеки, сумісності, неперевищення допустимих рівнів токсичності тощо);
- готовність до подолання труднощів;
- усвідомлення особистісної відповідальності за положення справ;
- професійна гідність;
- реальне оцінювання своєї кваліфікації;
- усвідомлення потреби в безперервному підвищенні своєї компетен-тності;
- готовність приймати раціональні рішення у відповідальних ситуаці-ях;
- гуманістичне осмислення технічних проблем.

2. Напрями спеціалізації спеціалістів технічного профілю

Необхідно враховувати шість напрямів спеціалізації професійних якос-тей: проектування технічних об'єктів, виробництво, експлуатація технічних за-собів, дослідження у сфері технічних наук, керування підрозділами, інструк-торсько-методичне забезпечення виробництва і застосування технічних об'єк-тів. У кожному з них є свої вершини, є своя рутинна.

При цьому для будь-якої спеціалізації провідними повинні залишатися етичні якості будь-якого інженера. Інженер повинен усвідомлювати соціальний ефект від застосування створених ним технічних об'єктів. Правда, як відзначав Р. Бредбері: «Самі машини – це порожні рукавички, але їх надягає людська ру-ка, яка може бути хорошою або поганою». Тому не можна виключити, що сама мирна машина, наприклад будівельний бульдозер, може застосовуватися в зло іншим людям. Важливо не творити зла самому і не створювати умов спеціально для творіння зла іншими.

Оцінюючи спрямованість діяльності будь-якого інженера в етичних кате-горіях, можна прийняти три градації:

- інтелектуал-прагматик, який використовує свій інтелект для заробляння грошей, не замислюючись щодо моральних аспектів створюваного;
- технічний фахівець, інженер, який знає свою справу, орієнтується у сво-ій діяльності на існуючі правові норми;
- технічний інтелігент, який втілює в собі ідеал поєднання високих зага-льнокультурних, цивільних і професійних якостей випускника вищої школи. Такий фахівець керується в своїй діяльності не тільки правовими, але і етични-ми нормами.

3. Залучення до викладання випускників рідного ВНЗ: причини і наслідки

Підготовка викладачів для кафедр технічних і багатьох інших вищих шкіл, які здійснюють підготовку фахівців непедагогічного профілю, завжди бу-ла індивідуалізованою. Кандидати для засвоєння викладання в таких навчаль-них закладах визначалися після суворого відбору. Спеціалізована педагогічна

підготовка відібраних осіб починалася після того, як потенційний викладач закінчував вищий навчальний заклад за тією спеціальністю, яка була пов'язана з науковим напрямом і навчальними дисциплінами кафедри, яка запрошувала його для засвоєння викладацької діяльності. Таким чином, викладацьку діяльність починала освоювати людина, яка сформувалася як фахівець зовсім не педагогічного профілю.

На відміну від діяльності шкільних вчителів-предметників, яких готують у педагогічних навчальних закладах (де випускники середньої школи за 5 років засвоюють і предмет, який викладатимуть школярам, і методику викладання цього предмета), діяльність викладача вищої школи полідисциплінарна. Викладач вищої школи повинен не тільки викладати студентам певну навчальну дисципліну, але і здійснювати керівництво практикою студентів, курсовими і дипломними роботами, які найчастіше міждисциплінарні. Таким чином, викладач вищої школи повинен бути компетентним у тій предметній галузі, якою займається кафедра, тобто він повинен бути фахівцем, який має вищу освіту за профілем кафедри.

Проте бути фахівцем у деякій технічній предметній галузі – це означає засвоїти види діяльності, необхідні для вирішення технічних завдань. Викладання студентам вимагає абсолютно іншої діяльності: необхідно враховувати психологічні особливості студентів, психологічні і дидактичні закономірності, які фахівець технічного профілю ніколи не вивчав. По суті справи, фахівець, який засвоює викладання у вищій школі, повинен засвоїти другу професійну діяльність, яка доповнює вже засвоєну ним професійну діяльність фахівця технічного профілю.

Індивідуалізована форма засвоєння викладання безпосередньо на кафедрі під керівництвом більш досвідчених колег у наш час вже не може бути такою ефективною, як раніше, за наступними причинами:

1. Через різницю у віці в 30-40 років професорів, які ще викладають, і потенційних викладачів, які тільки починають, неминуча складність об'єктивного сприйняття і врахування цінностей представниками різних поколінь, а значить, і адекватного розуміння і оцінювання один одного.

2. Нинішні досвідчені викладачі технічних вищих закладів – це викладачі-практики, які досягли високої методичної майстерності багаторічною викладацькою працею. Вони фактично майстри-самоучки: наукові основи викладання у вищій школі вони не вивчали (їх просто не було в роки їх молодості), вивчати в 60 - 70 років ці наукові основи теж зважиться далеко не кожен, а без цього викладачу-початківцю доведеться засвоювати викладання за прикладом наставників довгим емпіричним шляхом.

3. У викладача ХХІ ст. об'єктивно повинні бути нові погляди на всі процеси вищої освіти, нові настанови на здійснення викладацької діяльності. В індивідуальному порядку сформувати ці особливості нового викладача під керівництвом досвідчених викладачів, які не є носіями таких поглядів і настанов, неможливо.

4. У наш час потрібне не просто передавання методичного досвіду, не просто психолого-педагогічна підготовка викладачів-початківців за окремими

питаннями, потрібне доповнення техноцентричної професійної орієнтації фахівця антропоцентричною орієнтацією викладача, необхідне засвоєння нових професійних цінностей. Цього можна досягти тільки у систематичній роботі, в процесах додаткової освіти, які не може забезпечити один, навіть дуже досвідчений фахівець.

4. Психологічні особливості діяльності викладача

Існує багато переліків, які містять різні вимоги до викладача вищої школи.

Викладання – це в першу чергу спілкування, тому потенційний викладач повинен бути перш за все товариською людиною. З психологічної точки зору це відповідає екстравертованому типу особистості. Проте це ще не означає, що інтроверт не може стати викладачем. Оскільки викладання – ділове спілкування, такого рівня може досягти будь-яка людина, яка вважає своїм обов'язком донести свої думки до інших. Це може робити і замкнена у повсякденному житті людина.

Для засвоєння викладання у вищій школі дуже важливо мати чітку дикцію, володіти культурою мови.

Викладач, як і дослідник, повинен бути орієнтований на пошук і виявлення істини. Цей пошук доводиться здійснювати найчастіше не у власних дослідженнях, а в зіставленні змісту суперечливих літературних джерел, які відображають концепції різних авторів. Для цього викладач повинен володіти розвиненим логічним мисленням, вмінням виділити головне у різних джерелах і логічні зв'язки між даними об'єктами.

Викладач не повинен бути диктором, який озвучує чужі тексти, або безпристрасним оглядачем точок зору різних авторів – зміст навчальних дисциплін, які викладаються, повинен бути пропущений через його свідомість, проте, виражаючи особистісну точку зору на те, що викладається, він повинен залишатися об'єктивним, надаючи студентам можливість з'ясувати загальне положення справ та усвідомити причини вибору висловлюваної авторської концепції або зроблених ним доопрацювань позицій інших авторів.

Оскільки вища освіта передбачає становлення у студентів соціально схвалюваних етичних цінностей, викладач повинен бути носієм і виразником соціально схвалюваних цінностей, мати активну соціальну позицію, виділяти соціальну значущість того, що вивчається.

Відданість своєму покликанню, обов'язковість, акуратність відрізняють справжнього викладача, який усвідомлює особисту відповідальність за проведення доручених йому занять. Ці якості важливі ще і тому, що їх тиражування серед студентів соціально необхідне.

Доброчинність, пошана до студентів і до їх зусиль з освоєння змісту освіти, схвалення їхньої ініціативи, інтелігентність у спілкуванні, безумовно, обов'язкові для викладача. Реалізуючи такі відносини, він тиражує перспективні відносини у суспільстві, робить свій внесок до життя культури.

Послідовна вимогливість і об'єктивність оцінювання успіхів студентів необхідна кожному викладачу, оскільки вона організовує роботу студентів, орієн-

тує їх на досягнення певного рівня засвоєння навчального матеріалу та засвоєння необхідної діяльності, сприяє реалістичній самооцінці студентами своїх здібностей і можливостей.

Маючи широку різносторонню ерудицію, виявляючи цікавість до літератури, мистецтва, стежачи за новинками у професійній сфері, викладач свідомо і підсвідомо помічає і відбирає все, що корисно для вдосконалення своєї викладацької діяльності: іноді це дає можливість провести історичну аналогію, привести яскравий і повчальний приклад, включити в лекцію цікавий факт або навіть парадоксальну оцінку, що концентрує увагу студентів на пов'язаному з ними об'єкті вивчення.

5. Державні та міжнародні вимоги для досягнення кваліфікації «Викладач вищої школи»

Державні вимоги до мінімуму змісту та рівня професійної підготовки випускника магістрату для досягнення додаткової кваліфікації «Викладач вищої школи» введені в дію з 2002 року.

Особа, яка успішно завершила навчання за додатковою професійною освітньою програмою для отримання кваліфікації «Викладач вищої школи», винне:

знати:

- основи психології особистості і соціальної психології, суть та проблеми навчання і виховання у вищій школі, біологічні та психологічні межі людського сприйняття і засвоєння, психологічні особливості юнацького віку, особливості впливу на результати педагогічної діяльності індивідуальних відмінностей студентів;

- основні досягнення, проблеми і тенденції розвитку педагогіки вищої школи в Україні і за кордоном, сучасні підходи до моделювання педагогічної діяльності;

- правові і нормативні основи функціонування системи освіти;

- мати уявлення про економічні механізми функціонування системи вищої, післядипломної та додаткової професійної освіти;

вміти:

- використовувати у навчальному процесі знання фундаментальних основ, сучасних досягнень, проблем і тенденцій розвитку відповідної наукової галузі, її взаємозв'язків з іншими науками;

- висловлювати предметний матеріал у взаємозв'язку з дисциплінами, представленими у навчальному плані, який засвоюється студентами;

- використовувати знання культури і мистецтва як засоби виховання студентів;

володіти:

- методами наукових досліджень і організації колективної науково-дослідної роботи;

- основами науково-методичної і навчально-методичної роботи у вищій школі (структуризація і психологічно грамотне перетворення наукового знання

у навчальний матеріал, методами і прийомами складання завдань, вправ, тестів за різними темами, систематика навчальних і виховних завдань);

- методами і прийомами усного і писемного викладу предметного матеріалу, різноманітними освітніми технологіями;
- основами застосування комп'ютерної техніки і інформаційних технологій у навчальному і науковому процесах;
- методами формування у студентів навичок самостійної роботи, професійного мислення і розвитку їхніх творчих здібностей;
- методами емоційної саморегуляції;
- діловою професійно-орієнтованою іноземною мовою.

6. Особливості засвоєння викладацьких навичок у ВНЗ викладачами-початківцями

У наш час є раціональним починати засвоєння професії викладача фахівцями технічного профілю з централізованого потоково-групового вивчення наукових основ викладання у вищій школі. Таке навчання можна організувати на факультетських потоках для аспірантів або для студентів 5-го курсу (магістрантів). Детальне вивчення методики навчання, яке склалося на кафедрі, доцільно почати після вивчення наукових основ, щоб поглянути на неї начебто з боку теорії. Тільки після цього слід починати практичне засвоєння методики викладання, вимагаючи від викладачів-початківців постійних вказівок на використанні ними положення теорії навчання у вищій школі.

Вивчення наукових основ краще за все почати з вивчення сутнісних і методологічних аспектів вищої освіти.

Філософське розрізнення і сутнісний розгляд пізнання та засвоєння об'єктивізованого досвіду інших людей необхідні для з'ясування значення навчання і освіти для розвитку індивіда і в прогресі людства.

Розгляд методологічних питань орієнтує викладача в об'єктивній наявності різних парадигм освіти і у відмінності андрагогічної парадигми (характерної для вищої школи) від традиційної педагогічної (шкільної) парадигми. Тут викладач знайомиться з необхідністю концептуальної визначеності для синтезу теорії.

Викладач-початківець або аспірант зазвичай залучаються до проведення занять спочатку у ролі керівника лабораторних і практичних занять (цього вимагають інтереси забезпечення навчального процесу за нестачі асистентів, а лекції при цьому читають досвідчені професори і доценти). Але така черговість засвоєння викладацької діяльності нерациональна. Набравши навіть сто годин такої педагогічної практики, викладач-початківець залишиться практично не підготовленим і до проведення лекцій, і до проведення семінарів.

Отже, без спеціальної педагогічної підготовки майбутнього викладача не обійтись.

Питання для самоперевірки:

1. У чому полягає специфіка становлення і розвитку якостей майбутнього інженера?
2. Обґрунтуйте необхідність залучення до викладання випускників рідного ВНЗ.
3. Якими психологічними властивостями повинен володіти викладач ВНЗ?
4. Які державні вимоги ставляться до професії викладача?

Література до теми:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи: курс лекцій: модульне навчання / Алексюк А.М. – К., 1989. – 218 с.
2. Афонина Г.М. Педагогика: курс лекций и семинарских занятий / Афонина Г.М. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 512 с.
3. Бордовская Н.В. Педагогика: учеб. для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан – СПб: Изд-во «Питер», 2000. – 304 с.
4. Волкова Н.П. Педагогіка: [посібник для студентів вищих навчальних закладів]/ Волкова Н.П. – К.: Академія, 2001. – 576 с.
5. Педагогика: учеб. пособ. для студентов педагогических учебных заведений / [В.А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко и др.] – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
6. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / Полонский В.М. – М.: Висш. шк., 2004. – 512 с.
7. Харламов И.Ф. Педагогика: учеб. пособ./ Харламов И.Ф. – [3-е изд., перераб. и доп]. – М.: Юристъ, 1997. – 512 с.
8. Щербань П.М. Прикладна педагогіка/ Щербань П.М. – К.: Вища шк., 2002. – 180 с.
9. Радугин А.А. Педагогика: учеб. пособ. для высших заведений/ Радугин А.А. – М., 2002. – 572 с.
10. Реан А.А. Психология и педагогіка/ Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.В. – СПб: Питер, 2003. – 432 с.

Навчальне видання

ШИЛІНА Наталія Євгенівна

ПЕДАГОГІКА

Навчальний посібник

Редактор Л.А. Кодрул
Комп'ютерна верстка Ж.А. Гардиман

Здано в набір 12.05.2011 Підписано до друку 28.05.2011
Формат 60х90/16 Зам. № 45
Наклад 300 прим. Обсяг 11,75 друк. арк.
Віддруковано на видавничому устаткуванні фірми RISO
у друкарні редакційно-видавничого центру ОНАЗ ім. О.С. Попова
м. Одеса, вул. Ковалевського, 5
Тел. 720-78-94
ОНАЗ, 2011