

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

*Навчальний
посібник*

2-ге видання, перероблене і доповнене

За редакцією доктора педагогічних наук,
професора З.Н. Курлянд

*Рекомендовано
Міністерством освіти і науки України*



Київ

"Знання"

2005

317(075.8)
УДК 371(075.8)
ББК 74я73
П24

*Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
(лист № 1/11-2693 від 6 серпня 2002 р.)*

Авторський колектив: І.О. Бартенєва (5.4); І.М. Богданова (3.1—3.5); І.В. Бужина (4.5); П.І. Дідусь (2.8; 4.3); М.С. Дмитрієва (1.2); З.Н. Курлянд (1.4; 2.3; 2.4; 2.5; 2.5.1; 2.5.2; 2.7; 4.2); І.А. Левіна (3.6); А.Ф. Ліненко (4.1); М.Ф. Ломонова (2.2; 2.5.3); В.Г. Орищенко (2.9); Т.Ю. Осипова (2.1; 5.1); А.В. Семенова (4.6); Р.І. Хмелюк, Н.А. Шевченко (1.1; 1.4.1; 1.4.2); О.С. Цокур (1.3—1.3.5; 4.4); Г.Х. Яворська (5.3); О.М. Яцїй (5.2; 5.5)

Рецензенти:

Е.Е. Карпова — доктор педагогічних наук, професор;

О.Я. Чебикін — доктор психологічних наук, професор, академік АПН України

Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З.Н. Курлянд,
П24 Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін.; За ред. З.Н. Курлянд. —
2-ге вид., перероб. і доп. — К.: Знання, 2005. — 399 с.
ISBN 966-346-010-5

У навчальному посібнику розглядаються предмет і методи педагогіки вищої школи, дидактичні моделі змісту навчання студентів, їх самостійна робота, нові технології і комплексні форми організації навчання. Особлива увага приділяється формуванню педагогічної техніки вчителя, специфіці професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи, педагогічному менеджменту та самоменеджменту. Висвітлюються різноманітні аспекти виховної роботи зі студентською молоддю, організація морального, правового, економічного та естетичного виховання.

Розраховано на студентів та викладачів вищих навчальних закладів, аспірантів, магістрантів, учителів-методистів, усіх, кого цікавить педагогіка вищої школи.

УДК 371(075.8)
ББК 74я73

© З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк,
А.В. Семенова та ін. автори,
2002

© З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк,
А.В. Семенова та ін. автори,
зі змінами, 2005

ISBN 966-346-010-5

© Видавництво "Знання", 2005

ЗМІСТ

Вступ	7
Розділ 1. ЗАГАЛЬНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ	9
1.1. Загальні основи педагогіки вищої школи	9
1.2. Сучасні методологічні аспекти педагогіки вищої школи	14
1.3. Основи наукового педагогічного дослідження.....	21
1.3.1. Методологія педагогічного дослідження	21
1.3.2. Принципи педагогічного дослідження	32
1.3.3. Основні вимоги до проведення педагогічного дослідження	41
1.3.4. Логіка педагогічного дослідження	43
1.3.5. Методи наукового педагогічного дослідження	51

1.4.	Особливості педагогічного процесу у вищому навчальному закладі	68
1.4.1.	Особливості адаптації молоді у вищому навчальному закладі	73
1.4.2.	Вікові особливості студентської молоді	79
	<i>Запитання та завдання для самостійної роботи</i>	84
	<i>Рекомендована література</i>	85
Розділ 2.	ДИДАКТИКА ВИЩОЇ ШКОЛИ	87
2.1.	Мета, завдання та зміст вищої освіти в Україні	87
2.2.	Дидактичні моделі змісту навчання	95
2.3.	Принципи та методи навчання у вищому навчальному закладі	107
2.4.	Проблеми навчання у вищому навчальному закладі	117
2.5.	Організаційні форми роботи у вищому навчальному закладі	124
2.5.1.	Лекції та методика їх проведення	124
2.5.2.	Семінарські та практичні заняття у вищих навчальних закладах	132
2.5.3.	Комплексні форми організації навчання	136
2.6.	Основи педагогічного контролю у вищих навчальних закладах та основні форми його здійснення	146
2.7.	Педагогічна і виробнича практика студентів	152
2.8.	Самостійна робота студентів	155
2.9.	Зміст стандартизації і гуманізації вищої професійно-педагогічної освіти на рівні навчальних планів та програм	165

<i>Запитання та завдання для самостійної роботи</i>	174
<i>Рекомендована література</i>	175
Розділ 3. ІННОВАЦІЇ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	178
3.1. Сутність педагогічної інноватики	178
3.2. Шляхи оновлення системи вищої освіти в Україні	188
3.3. Шляхи оновлення вищої педагогічної освіти	193
3.4. Сучасні технології — підґрунтя оновлення професійної підготовки вчителя	201
3.5. Концепція оновлення підготовки майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій	213
3.6. Формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності в школі засобами моделювання	218
<i>Запитання та завдання для самостійної роботи</i>	222
<i>Рекомендована література</i>	223
Розділ 4. СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ	224
4.1. Готовність до педагогічної діяльності	224
4.2. Професійна усталеність викладача вищої школи	230
4.3. Педагогічна техніка вчителя	240
4.4. Педагогічний менеджмент	260
4.4.1. Педагогічний менеджмент як сучасна теорія управління освітою	277

4.4.2.	Загальна характеристика принципів і функцій педагогічного менеджменту	289
4.4.3.	Сутність професійної діяльності та самоменеджменту керівника вищого навчального закладу як менеджера освіти	305
4.5.	Оптимальні умови підготовки майбутніх учителів до формування гуманістичних відносин школярів	318
4.6.	Специфіка професійної діяльності вчителя з розвитку мотивації учнів щодо успішності навчальних досягнень	331
	<i>Запитання та завдання для самостійної роботи</i>	<i>340</i>
	<i>Рекомендована література.....</i>	<i>342</i>
Розділ 5.	ВИХОВНА РОБОТА ЗІ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ	344
5.1.	Виховна робота зі студентами вищого навчального закладу	344
5.2.	Моральне виховання студентів	350
5.3.	Правове виховання. Правовий всеобуч.....	357
5.4.	Екологічне виховання студентської молоді	382
5.5.	Позааудиторна робота студентів. Робота куратора студентської групи	394
	<i>Запитання та завдання для самостійної роботи</i>	<i>396</i>
	<i>Рекомендована література.....</i>	<i>398</i>

ВСТУП

Науково-технічний прогрес, безсумнівно, зумовлює подальше зростання значущості загальної освіченості будь-якої нації, ролі вищої освіти в суспільстві. Найбільш видатні досягнення в економічному розвитку сучасних країн тісно пов'язані з успіхами у сфері вищої освіти.

Зміни соціальних, економічних умов життя України не обминули й систему вищої освіти, що вимагає нових підходів у вивченні й осмисленні педагогічного процесу у вищому навчальному закладі.

Педагогіка вищої школи вивчає закони і закономірності управління педагогічним процесом у вищому навчальному закладі, що покликаний відповідати кінцевій меті цієї педагогічної системи. Метою вищих навчальних закладів є підготовка спеціалістів вищої кваліфікації, здатних після здобуття відповідної освіти включитися у виробничу діяльність; вирішувати виробничі або наукові завдання і відповідати за їх вирішення. Результативність такої системи вимірюється соціальною та професійною адаптацією її випускників. Це, у свою чергу, зумовлює необхідність засвоєння майбутніми спеціалістами новітніх знань у галузі науки і техніки, ознайомлення із сучасними інформаційними технологіями, а також максимального розвитку активності та самостійності студентів.

Навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі суттєво відрізняється від шкільного орієнтацією на оволодіння методами самостійної навчальної і науково-дослідної

роботи, переходом освіти в самоосвіту, а також самостійністю регуляції студентами своєї поведінки та наявністю системи ціннісних відносин, що вже склалися.

Сучасні економічні умови поставили перед українською вищою школою значну кількість соціально-економічних проблем — невиплати заробітних плат і стипендій, збідніння бібліотечного фонду навчальної і наукової літератури, скорочення професорсько-викладацького складу, труднощі з працевлаштуванням молодих спеціалістів тощо, які також впливають на навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі.

Пропонований навчальний посібник розкриває лише деякі проблеми педагогіки вищої школи, не претендуючи на всеохопний аналіз педагогічного процесу у вищому навчальному закладі.

Навчальний посібник призначений для викладачів вищих навчальних закладів, аспірантів, магістрів, учителів-методистів.

Авторський колектив посібника — науковці Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського: кандидати педагогічних наук І.О. Бартенева (доцент кафедри педагогіки), І.М. Богданова (професор кафедри педагогіки), І.В. Бужина (доцент, докторант кафедри педагогіки), Н.І. Дідусь (доцент кафедри педагогіки); доктор філософських наук, професор кафедри філософії і соціології М.С. Дмитрієва; доктор педагогічних наук, професор, завідувача кафедри педагогіки З.Н. Курлянд; кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки І.А. Левіна; доктор педагогічних наук, професор кафедри музично-інструментальної підготовки А.Ф. Ліненко; кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки М.Ф. Ломонова; кандидат економічних наук, професор В.Г. Орищенко; кандидати педагогічних наук, доценти кафедри педагогіки Т.Ю. Осипова, А.В. Семенова; доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Р.І. Хмелюк; старший викладач кафедри педагогіки Н.А. Шевченко; кандидати педагогічних наук Г.Х. Яворська (професор кафедри педагогіки), О.М. Яцій (доцент кафедри педагогіки); доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і вікової психології Одеського національного університету імені І.І. Мечнікова О.С. Цокур.

Автори сподіваються на творче використання читачами одержаної інформації і з вдячністю приймуть пропозиції та критичні зауваження до цього посібника за адресою: 65091, м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26, кафедра педагогіки, тел.: (048) 732-51-05.

Розділ 1

ЗАГАЛЬНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

1.1. Загальні основи педагогіки вищої школи

Педагогіка вищої школи — наука про навчання та виховання студентів, про формування особистості спеціаліста вищої кваліфікації.

Предмет педагогіки вищої школи — це дослідження особливого виду педагогічної діяльності, спрямованої на розкриття закономірностей і пошук раціональних шляхів навчання та формування спеціаліста вищої кваліфікації.

Педагогіка вищої школи, що виникла на базі загальної (точніше шкільної) педагогіки, розглядає вищі рівні навчання та виховання дорослої людини. Вона тісно пов'язана з такими науками психолого-педагогічного циклу, як загальна дидактика, теорія виховання, історія педагогіки та вищої освіти, наукова організація навчальної і викладацької праці, педагогічна психологія, загальна психологія, фізіологічна психологія, кібернетична педагогіка.

Педагогіка вищої школи, удосконалюючи та уточнюючи свої методи дослідження, установлює зв'язки з низкою математичних наук (передусім з математичною статистикою, теорією ймовірностей і математичною логікою), теорією моделювання, психологією та нейрокібернетикою, соціальними на-

уками, насамперед із соціальною психологією, соціологією та соціометрією.

Місце педагогіки вищої школи в системі педагогічних наук

Традиційно в системі педагогічних наук виокремлюють кілька самостійних галузей:

- історія педагогіки, що вивчає педагогічні ідеї та системи освіти в їх розвитку;
- порівняльна педагогіка, що порівнює системи освіти різних країн з метою найбільш глибокого проникнення в їхню сутність;
- дидактика, тобто теорія навчання та освіти;
- теорія виховання, що розробляє форми та методи виховного впливу;
- школознавство, чи управління освітою, у межах якого розглядають різні форми шкільної організації, а також організацію освіти у навчальних закладах всіх видів та ступенів;
- дефектологія, що вивчає форми і методи навчання людей з фізичними та розумовими вадами (сурдопедагогіка, тифлопедагогіка, олігофренопедагогіка, логопедія);
- професійні педагогіки, що вивчають засоби навчання людей, які працюють у певній галузі діяльності (лікувальна, театральна, військова, виправно-трудова педагогіка і т. ін.);
- вікова педагогіка (доншкільна, шкільна, педагогіка вищої школи, педагогіка дорослих, чи андрогогіка).

Отже, педагогіка вищої школи є підрозділом у віковій педагогіці. Проте вона має подвійне підпорядкування, оскільки належить також до професійних педагогік.

Справді, вища освіта є спеціальною, тобто готує спеціалістів певного профілю, певної професії.

Категорії педагогіки вищої школи

Попередньо можна визначити педагогіку вищої школи як науку про виховання, освіту та навчання студентства. До цього визначення вводять три категорії педагогічної науки, до яких слід віднести також категорії навчання та педагогічного про-

цесу. У широкому розумінні “виховання” означає керівництво розвитком.

Отже, це керівництво набуттям знань, засвоєнням певних поглядів, виробленням правильних звичок, формуванням потреб, інтересів, мотивів, почуттів. Але процес керівництва розвитком може проходити як умисний, тобто як цілеспрямована діяльність спеціально виділених для цієї мети осіб — вихователів, педагогів, кураторів; це виховання у вузькому значенні слова. З іншого боку, на людину в тому чи іншому відношенні впливає вся сукупність життєвих умов, її “виховує життя”. Це — широкий зміст поняття виховання.

Категорія *освіта* містить три складові: 1) здобуття знань, умінь, навичок; 2) формування на цій основі світогляду; 3) розвиток пізнавальних здібностей особистості. Для того щоб зміст освіти став “надбанням” учнів, потрібна система спеціально дібраних педагогічних впливів — *навчання*; це наступна категорія педагогіки.

Навчання передбачає спільну діяльність учителів та учнів. *Учення* як категорія педагогіки розглядає лише діяльність самого учня, його особисту працю, спрямовану на оволодіння змістом освіти, хоча насправді це не означає, що самостійна робота учня не повинна бути скерованою, не повинна певним чином організуватися вчителем.

Як категорія педагогіки *педагогічний процес* включає всю систему навчальних і виховних засобів, застосовуваних у тому чи іншому навчальному закладі та організованих відповідно до вимог педагогіки.

Необхідно зазначити, що категорії як найбільш загальні поняття науки у різних галузях педагогіки не відрізняються за назвою. Але цілком очевидно, що ці категорії мають специфіку залежно від того, який ступінь навчання ми розглядаємо. Так, зміст освіти в середній загальноосвітній школі та вищому навчальному закладі різний; значно різняться і методики виховного впливу, що застосовуються у школі та ВНЗ. Спільність категорій дає можливість включити педагогіку вищої школи до цілісної системи педагогічних знань; специфіка цих категорій — основа становлення педагогіки вищої школи як самостій-

ної галузі дослідження та практики. Між окремими категоріями педагогічної науки та між відповідними явищами педагогічної практики є складна система зв'язку, тому виділення категорій є абстракцією, хоча й цілком виправданою, що забезпечує точність наукових міркувань.

Категорію *освіта* не можна визначати як просту суму знань, умінь, навичок, що відповідає усталеному рівню. До освіти обов'язково слід включати виховання необхідних для професії якостей та властивостей особистості (наприклад, здобуття математичної мовної культури, розвиток технічного, педагогічного, медичного мислення, вміння збагнути фізичний, хімічний зміст явищ тощо). До освіти має включатися також вміння творчо застосовувати та самостійно поповнювати, трансформувати і розвивати знання.

Важливе місце у дидактиці вищої школи мають поняття *складність, трудність, надійність, якість*. Складність навчального матеріалу є поняттям об'єктивним та інформаційним, трудність — суб'єктивним, психолого-педагогічним. Надійність засвоєння пов'язана із “засвоюваністю” знань. На жаль, не всі викладачі вищих навчальних закладів розрізняють поняття “складність” і “трудність”, інколи замінюючи друге першим, застосовують у цьому випадку суто інформаційний підхід, не використовуючи психологізм у викладанні.

Зв'язок педагогіки вищої школи з іншими науками

Педагогіка вищої школи — суспільна гуманітарна наука. Вона пов'язана з іншими науками: педагогічною психологією, логікою, філософією, соціологією, частинними методиками тощо.

Педагогічна психологія. Педагогіка вищої школи не може вирішити своїх завдань без такої науки, як психологія, що вчас такі важливі питання:

- психологію студентства на різних етапах навчання;
- закономірності розвитку особистості молодшої людини в умовах навчання у вищому навчальному закладі;
- діяльність розумового апарату студентів у процесі засвоєння знань та умінь;
- психолого-педагогічні принципи керування навчальним процесом у вищому навчальному закладі та багато інших.

Ці психології враховують під час складання навчальних тестів, програм, написання підручників і навчальних посібників. Психологія допомагає педагогам вищих навчальних закладів подолати захисні системи людської психіки та відкрити секрети найбільш раціонального навчання.

Навчальний предмет — це логічно оброблений науковий матеріал. Він передбачає бездоганну логічну послідовність викладання та засвоєння знань, ясність визначень. Логіка дає змогу розкрити склад і структуру навчального процесу, встановити внутрішні зв'язки складових елементів його, забезпечити логічний виклад матеріалу, розвиток логічного мислення у студентів — здатності їх визначати та класифікувати, узагальнювати й абстрагувати, доводити і спростовувати.

Будучи наукою суспільною та соціальною, педагогіка вищої школи не може обійтись без такої науки, як соціологія. Соціологічні дослідження, а також дані статистики, допомагають ученим і педагогам виявити тенденції та закономірності тих чи інших явищ, пов'язаних з навчанням і вихованням студентів.

Педагогіка вищої школи становить основу для викладання всіх дисциплін. Частинна методика є додатком до загальних принципів педагогіки, до викладання певного предмета. **Частинна методика** — це наука про керування процесом навчання певної дисципліни. Частинних методик стільки, скільки загальноосвітніх та спеціальних дисциплін викладається у вищому навчальному закладі.

Слід зазначити, що всі кафедри вищого навчального закладу так чи інакше займаються методикою викладання: вони визначають зміст предмета, розробляють завдання курсових і дипломних робіт, обговорюють лекції, встановлюють засоби перевірки знань студентів та критерії їх оцінки, створюючи навчальні посібники, підручники. Методична робота кафедр завжди має спиратися на загальну теорію навчання та виховання, урахування дидактичних принципів педагогіки вищої школи.

Методи педагогіки вищої школи здебільшого збігаються з традиційними методами дослідження шкільної педагогіки: 1) методи спостереження, у тому числі опосередковане, суцільне та вибіркове; 2) метод виділення, узагальнення і поширення передового педагогічного досвіду; 3) метод діагностичного перевірювального (уточнюючого) та перетворюючого (формуючого) експерименту; 4) метод природних лабораторних експе-

риментів, що проводяться на основі педагогічної, зокрема дидактичної, гіпотези; 5) метод тестування (тестом прийнято називати перевірювальне або діагностуюче завдання стандартної форми, стандартизоване звичайно і за питаннями та за відповідями); 6) педагогіка вищої школи, насамперед теорія виховання студентства, використовують також методи конкретних суспільних досліджень (анкетування — іменне, анонімне, відкрите, закрите; інтерв'ювання — звичайне та формальне), вивчення навчальної документації, письмових робіт студентів.

Розвиток педагогіки вищої школи на стиці перелічених вище наук внаслідок процесу диференціації та інтеграції наукового знання веде до запозичення і використання при подальшій трансформації неспецифічних для педагогіки методів цих наук уже не на рівні обслуговування й обробки, а на рівні “вростання” цих методів у процес саме педагогічних досліджень. До них слід віднести: 1) методи розрахунку та вимірювання; 2) методи моделювання; 3) застосування структурно-логічних, інформаційних, у тому числі алгоритмічних, граф-схем; 4) фізичне (зокрема електронне) моделювання діяльності педагога, екзаменатора, спільної діяльності вчителя й учня; 5) створення технічних засобів, на яких можна “програвати” дидактичні ситуації та здійснювати відповідний тренаж; 6) використання математичного моделювання і математичних методів дослідження.

Предмет і методи педагогіки вищої школи нерозривно пов'язані. Педагогічне дослідження є надзвичайно складним процесом, оскільки має справу з людиною — істотою суто індивідуальною у своєму розвитку, яка зазнає, навіть у період її дослідження, істотних змін.

1.2. Сучасні методологічні аспекти педагогіки вищої школи

Умовою розвитку будь-якої науки і досягнення значущих результатів є її методологічна озброєність. Для здійснення пізнавальної діяльності потрібно добрати наявні і розробляти нові засоби, прийоми, операції, обладнання, обґрунтовані і апробо-

вані технології. Весь цей комплекс забезпечується значними інтелектуальними зусиллями теоретиків і практиків. За образним висловом Г.В.Ф. Гегеля, цей комплекс пізнавальних засобів є не що інше, як виверти людського розуму, що він ставить між собою і досліджуванним об'єктом. Теоретичною самосвідомістю будь-якої науки і є методологія.

Загальне поняття методології

Методологія (гр. *methodos* — метод + *logos* — вчення) — це вчення про науковий метод пізнання, а також система самих методів, тобто основних підходів і прийомів дослідження, що застосовуються в певній науці. **Метод** тут — це спосіб дослідження, пізнання. Сутність застосування методу полягає в тому, що знання, які містяться в ньому, визначають дії дослідника з пізнаванням об'єктом, підказують прийоми підходу до нього, набуття знання, спосіб його вираження і конструювання, організації як матеріалу для опису і вивчення.

Методологія як вчення забезпечує наукове пізнання методами і прийомами розумової діяльності через вивірені й апробовані правила, норми, вимоги розумової і практичної діяльності, що відбивають властивості та зв'язки реального світу. Методологія немов регулює пізнавальний процес, тому що дослідник відстежує свої пізнавальні акти, рефлексує свої думки і дії, звертає свідомість на самого себе. Методологічна свідомість ученого, а також практичного працівника чи будь-якого фахівця органічно вплітається в його пізнавальний процес, усвідомлення технології мислення підсилює ефективність діяльності особи. Для сучасного суспільства в умовах найскладніших трансформацій, непередбачених змін, приголомшуючих відкриттів і глобальних суперечностей особливо важлива методологічна культура кваліфікованих фахівців сфери науки й освіти. Необхідно створити умови, що забезпечують підвищення ефективності такої культури.

Методологія вивчає не тільки методи, а й інші засоби, що забезпечують дослідження. Уся система методологічного озброєння вченого базується на сукупності знань, набутих раніше, і світорозумінні, що відбивають сучасний рівень, усталену картину світу. Водночас на сучасному етапі розвитку науки (його називають постнеокласичним) в умовах неврівноваженості, нестабільності, хаотичності світу чітко простежується еволю-

ція наукової картини світу і категоріального апарату, що його відображає. Це дає змогу вбачати в науковому методі та методології науки не просто інструментальну конструкцію, а складну, досить рухливу, адаптивну в принципі систему. Арсенал методологічних засобів науки відносно стійкий — вони не формуються для кожної пізнавальної ситуації, а зазвичай наявні та готові до застосування. Вибір їх у конкретних обставинах для конкретного об'єкта, що пізнається, — це показник кваліфікації і методологічної культури дослідника.

Прийнято виділяти три рівні методології: філософський, загальнонауковий і частково науковий.

Кожний з цих рівнів має відносну автономію. Методи кожного рівня мають специфіку, не виводяться прямо з методів інших рівнів, а лише можуть бути проявом, виявленням їх. Тут діє загальний принцип ієрархії: найбільш загальний рівень — філософська методологія — становить передумову дії інших рівнів, втілюється в них як загальне в особливому та одиничному. Водночас стан цих нижчих рівнів зумовлює буттєвість вищого.

Загальна методологія

Загальна методологія як вищий рівень — це галузь самої філософії, філософське вчення про методи пізнання і перетворення дійсності. Природа пізнавального процесу та його результатів, організація когнітивних зусиль дослідників пояснюються тут у світлі найбільш загальних зв'язків і відносин, якими характеризуються всі галузі реального світу, весь світ у його цілісності.

Категоріальний апарат цього рівня методології — гранично широкі поняття, такі категорії, як причина, наслідок, необхідність, випадковість, можливість, дійсність тощо. Самі ці категорії (як і зв'язки, що ними відображаються) мають статус загальності, універсальності. Тому загальна методологія виражає передумови всього знання, вихідні начала будь-якої науки — підстави, що задовольняють найвищі вимоги, достовірні й не потребують доказів у межах самої науки.

Загальна методологія — це спеціальна частина філософії, що виокремилася у ХХ ст., вона не входить до структури жодної науки. Два інші рівні методології входять до науки як її підструктури. Тут набувають вираження вчення про методи та інші

об'єкти наукового пізнання, що розглядаються вже нефілософськими засобами і становлять методологічну самосвідомість науки. Однак слід зазначити, що процеси повсякденного пізнання можна описати цим же понятійним апаратом.

Загальнонаукова методологія

Найвищий рівень методології — це *загальнонаукова методологія*. Вона складається з прийомів, операцій, методів, які вже описані наукою і застосовуються до всіх галузей наук. Іншими словами, вони обов'язково входять до кожної науки, і ми можемо моці розумові фрагменти у вигляді обов'язкових складових пізнавального процесу, звернених до будь-якої галузі реальності, результатів його знань.

У загальнонауковій методології розглядають логічні прийоми загального характеру, закладені у фундаменті людського мислення: аналіз і синтез, абстрагування й узагальнення, індукцію і дедукцію, пояснення і розуміння, опис і визначення. Тут типові процедури, що становлять пізнавальний процес емпіричного рівня, — спостереження з емпіричним описом, експеримент і пояснення, що його завершує, емпірична гіпотеза, а також емпіричне узагальнення. Складні комплекси прийомів, включені в побудову теоретичного рівня знання і концептуального каркаса, також мають загальнонауковий характер. Такими є *історичний* і *логічний* методи, що вступають у дію при народженні теорії про невідтворені у свосму розвитку об'єкти, а також *системний*, *кібернетичний*, *синергетичний* методи, які самозароджуються під час дослідження особливо складних об'єктів сучасної науки.

Частково наукова методологія

У межах частково наукової методології діють і дістають наукове пояснення власні методи конкретних наук (наприклад, метод спектрального аналізу, електронної мікроскопії, порівняльного аналізу в мовознавстві, описовий і генетичний методи в геології, методи географії, археології тощо).

Оскільки кожна наука відрізняється своїм об'єктом і предметною стороною його вивчення, то й методи конкретних наук наперед визначаються властивостями досліджуваних об'єктів і характером завдань їх дослідження. Сам комплекс теоретичних

знань про об'єкт (чи відомостей про нього на дотеоретичному рівні) трансформується в опис прийомів пізнання цього об'єкта, тобто теорія немов “перетворюється” на метод, і в структурі науки вибудовуються два самостійні блоки знання з різними функціями.

На рівні часткової методології нерідко фігурує опис *методики* конкретної науки. На відміну від методу, методика має характер прямого звернення до предмета, опису безпосередніх операцій з ним, їх алгоритмізації (наприклад, методика лабораторної роботи, методика уроку). Водночас методика такого роду може супроводжуватися обґрунтуванням, отож розмежування, принаймні чіткого, тут немає.

Частково наукові методи можуть бути сполучною ланкою в механізмі інтеграції і диференціації наук, а також набувати застосування на нових, “нічийних” об'єктах, на об'єктах інших наук і при цьому утворювати на суміжних “пограничних” зонах нові науки. Тут же разом з окремими науковими методами діє весь арсенал загальнонаукової методології, що функціонує у всіх пізнавальних актах, адаптований і модифікований відповідно до конкретних пізнавальних ситуацій.

Як наслідок, завдяки самому перебігу розвитку науки складається загальне, єдине і цілісне поле науково-пізнавальної діяльності та її багаторівневого методологічного опису. Тут методологія кожної конкретної науки перебуває у взаємовпливі з усім цілим і з кожною його складовою зокрема.

Методологія педагогіки вищої школи у світлі сучасної парадигми науки

Методологія педагогіки вищої школи одержує постійний заряд від мінливого суспільства, усієї сфери духовного життя суспільства, нового стилю мислення, що вступає в дію, від методологічної озброєності інших наук. Усі ці компоненти проходять через свідомість індивідів-творців — вчених і величезної кількості практиків, зайнятих на повсякденному рівні реалізацією цих рефлексивних положень із приводу змін та добору їх для розвитку всієї освітньої системи людства і її підсистеми — вищої школи.

На характері нового мислення істотно відбилосся виникнення особливої галузі науки — синергетики, що вивчає складні системи, їхню природу і розвиток. З появою синергетики в усіх

галузях наукового знання поширюються такі поняття, як самоорганізація, нестійкість, хаос, нелінійність, складність та ін. Синергетиці властивий міждисциплінарний характер, тому що вона не має власних об'єктів дослідження, а застосовує свої моделі, образні описи, поняття до об'єктів інших наук. Отже, об'єкти описуються ніби з різних сторін, у різних мовних системах. Це розширює інформацію про об'єкти, дає змогу глибше зрозуміти зв'язки, закономірності розвитку об'єктів, дає нове бачення їх і новий погляд на довкілля.

Синергетика — новий підхід до досліджуваних об'єктів, відіграє роль парадигми сучасного знання. *Парадигмою* (лат. *paradigma* — приклад) прийнято називати певну систему знань, методологію чи теорію, до яких входять “визнані всіма наукові досягнення, що протягом певного часу дають модель постановки проблем та їх рішень” (М.С. Дмитрієва). Отже, парадигма в дії є методом наукового пізнання.

Сьогодні синергетичний метод, синергетичний підхід мають загальнонауковий характер, оскільки в усіх складних системах, що розвиваються, виявляє себе властивість синергії. Це означає, що розвиток цих систем протікає як самоорганізація або структурна перебудова; удосконалювання зв'язків і якісні зміни відбуваються за рахунок взаємодії компонентів, підсистем, елементів і частин цілого. Ці зміни на різних рівнях (у параметрах систем) можна виявити, обміряти й осмислити як закономірності системних перетворень і загального еволюційного процесу.

Синергетика породжена самою логікою розвитку науки, виражає інтегративний характер наукового знання, виявляє споріднення живої і неживої природи, соціальної і психологічної сфери. Синергетика розкриває “людиномірність” усієї науки, слугує мостом у синтезі, що намітився, гуманітарного і природничо-наукового знання, ще і ще раз підкреслює цілісність системи “природа + людина”. Синергетика розкриває характерний для всього нового мислення *холізм* (гр. *holos* — ціле), чи холістичний принцип сприйняття світу і кожної з його складових у їх цілісності. Синергетика розкриває механізм утворення цілісності, її трансформації та розвитку через взаємовплив і єдність різноманітних складових елементів.

Які ж зміни в методології педагогіки вищої школи виявляються сьогодні у світлі синергетичної парадигми?

Холізм педагогічної думки насамперед, і це треба підкреслити, звернений на саму систему освіти. Система освіти в суспільстві є єдиним цілим із загальною соціально значущою метою, і вища школа постає як її сполучна ланка. Водночас істотно змістилися акценти методологічного аналізу цієї системи. Сьогодні дослідників цікавить не стільки проблема стикування освітніх рівнів і організації проміжних форм підготовки учнів для переходу з одного щабля на інший, скільки функціональна спрямованість дії всієї системи для виконання головних завдань — формування освіченої людини, підготовка її до повноцінної соціальної активності в усіх її проявах та забезпечення в такий спосіб трансляції культури в нове покоління, так само як і включення кожного індивіда в цю культуру. Важливо, що тут простежуються не просто щаблі, а рівні цілої системи, і синергетичне бачення дає змогу розглядати вищу школу не просто як вищу сходинку, а як рівень, як керівний параметр усієї системи. Це значно підвищує статус вищої освіти з її головною соціальною функцією підготовки індивіда як професіонала вищої кваліфікації і як представника інтелектуальної еліти суспільства. Синергетичний принцип “колової причинності” дає можливість при цьому чітко відстежувати керівний вплив вищого рівня освіти на нижчі та залежність цього вищого, у свою чергу, від нижчих. Крім того, синергетика дає можливість розглядати систему освіти як об’єкт, що проходить етап становлення, і підводить педагогіку вищої школи до ідеї безперервної освіти. Це актуалізує завдання розвитку післявузівської освіти: по-перше, багатоваріантної моделі вищої школи, і, по-друге, багатоетапності самого навчального процесу на рівні вищої школи (бакалавр — спеціаліст, магістр, аспірант та ін.).

Синергетичний підхід забезпечує можливість ліквідувати протистояння технічної, природничо-наукової і гуманітарної освіти та фундаменталізацію змісту всього навчального процесу вищої школи через систему університетів. Цілісність проблем загальної освіти, й особливо вищої освіти, зумовлена загальною тенденцією інтернаціоналізації розвитку кожної країни і посилення міжкультурних зв’язків людства.

1.3. Основи наукового педагогічного дослідження

Для успішної науково-педагогічної діяльності потрібні насамперед психолого-педагогічна ерудиція, точність і об'єктивність дослідника, здатність критично оцінювати результати своїх дослідно-експериментальних пошуків. Немає іншого способу уникнути помилок, ніж свідомо забезпечити максимальну точність і об'єктивність одержуваних емпіричних фактів, їх правильне наукове тлумачення через високу вимогливість до себе, критичність до результатів власної експериментальної роботи, постійну перевірку й уточнення одержаних даних і висновків. Треба також бути прискіпливим і під час роботи зі словом, пам'ятати завіт Р. Декарта: “Визначте точно кожне слово, і ви позбудетеся половини помилок”.

1.3.1. Методологія педагогічного дослідження

У будь-якому науковому дослідженні передусім здобувають факти, на підставі яких потім формулюють теоретичні положення. Найбільш важливими є вихідні теоретичні позиції дослідника, тому що від його світогляду, установок, цілей і завдань дослідження залежить спосіб, за допомогою якого він здобуватиме факти, тлумачитиме їх, робитиме висновки. Не менш важлива проблема — сама організація і хід дослідження. Тому виникає певне коло питань: як здобувати факти, як їх обробляти, оцінювати, тлумачити і викладати, як за фактами робити висновки та узагальнення, як на основі фактів вибудувати авторську концепцію дослідження і наукову теорію. Усе це галузь спеціальної науки — методології (наукознавства). **Методологія** — це вчення про структуру, логіку організації, принципи побудови, форми, засоби і способи наукового пізнання. Вона вивчає світоглядну концепцію сучасної науки, тобто основні вихідні теоретичні положення, що утвердилися в науці, які неодмінно треба знати і філософу, і філологу, і педагогу, і психологу, і математику.

Водночас кожна галузь науки, крім загальних, має специфічні теоретичні вихідні положення. Вони входять до методології цієї науки як її теоретичний фундамент. Але, оскільки

педагогіка — суспільна наука, то на відміну від точних наук і наук про природу вона спирається не тільки на власні наукові факти, а й на закономірності соціального розвитку, які відображають філософія, історія, соціологія, економіка, психологія та ін. На цій підставі, з одного боку, загальнометодологічні принципи сучасної педагогіки будуються на системі провідних ідей науки, а з іншого — методологія педагогіки так чи інакше відображає проблеми методології всіх суспільних наук. Під **методологією педагогіки** слід розуміти загальні принципові вихідні положення, які покладено в основу дослідження будь-якої педагогічної проблеми.

Будь-яка наука використовує такі вихідні положення, крізь призму яких відбивається філософське бачення світу. У вітчизняній педагогічній науці методологічними вважаються провідні ідеї та концепції, що вписуються в систему науково-матеріалістичного світогляду і відповідають об'єктивним тенденціям розвитку сучасної науки в цілому. Тому діалектико-матеріалістична філософія, що розробила єдиний погляд на світ, на всі явища природи, суспільства й особистості, який відбито у законах діалектики, становить фундамент методології вітчизняної педагогіки.

Діалектичний підхід до пізнання явищ педагогічної дійсності полягає у вивченні суперечностей у самій сутності предметів. При цьому **діалектична суперечність** визначається як взаємодія протилежних, взаємовиключних сторін об'єкта чи системи, які водночас діють у внутрішній єдності та взаємопроникненні і є джерелом саморуху та розвитку об'єктивного світу і пізнання. Тому проблемою номер один вважають вивчення суперечливості педагогічного явища чи процесу. Без суперечностей немає розвитку; там де є рух, зміна, треба шукати суперечність. Розрізняють зовнішні і внутрішні суперечності, а також основні й супровідні. У найзагальнішому плані **внутрішні педагогічні суперечності** — це невідповідність між основними потребами особистості, що включені в освітньо-виховний процес, і наявністю сил, засобів для їх задоволення, невідповідність між її власними цілями, бажаннями і можливостями їх успішної реалізації і т. ін. **Зовнішні суперечності** відбивають невідповідність внутрішнього світу особистості, яка формується і розвивається, а також набуває своєї характеристики як сукупності всіх суспільних відносин, вимогам її реального життя. Джерелом “саморуху” будь-якого явища є внутрішні

суперечності, але вони самі виникають внаслідок зв'язків означеного предмета, явища з іншими, тобто внаслідок зовнішніх суперечностей.

Загальна діалектична схема пізнання будь-яких явищ, у тому числі педагогічних, така:

- дослідник зобов'язаний прагнути пізнати явище, що його цікавить, з різних сторін;
- вивчити особливості його внутрішніх і зовнішніх взаємозв'язків;
- визначити на цій основі зовнішні суперечності, потім досліджувати їхній перехід у внутрішні суперечності;
- виявити динаміку становлення, розвитку, форм прояву їх;
- розкрити сутність і структуру, рівні й етапи розвитку явища;
- визначити чинники й умови, що впливають на перебіг пізнання.

Водночас будь-яка наука сьогодні, на рівні сучасного проникнення в таємниці природи, вивчає глибинні процеси і явища, що потребує глобальних наукових концепцій, складніших теоретичних вишукувань, формулювання фундаментальних законів. Цього не можна зробити без означення певних філософських позицій, без загального і всебічного проникнення філософії в науку. Діалектика з її фундаментальними законами в застосуванні до педагогіки вимагає розгляду будь-якого педагогічного явища в його безупинному розвитку: з постійним відновленням, боротьбою внутрішніх суперечностей як рушійною силою формування особистості, переходом кількісних змін у якісні тощо.

Ми живемо в столітті взаємопроникнення наук. На стиці наук відбуваються найцікавіші наукові відкриття. Тому кожне педагогічне явище чи процес сьогодні мають вивчати спільно і в комплексі педагоги, філософи, психологи, соціологи, економісти та ін. Але за всієї важливості наук, з якими кооперується педагогіка, останнє, вирішальне слово все-таки належить саме педагогіці, оскільки у межах педагогічної науки тільки власне педагогічні дослідження додають ваги і цінності всьому, що створюється в інших науках, які вивчають питання розвитку, виховання, навчання та формування особистості взагалі.

З огляду на те, що виховання, навчання й освіта слугують засобами підготовки підростаючого покоління до життя і діяльності в суспільстві, а навчально-освітньо-виховний (педагогічний) процес реалізує вимоги суспільства до особистості, яка розвивається і формується, є підстава для формулювання важливого педагогічного закону: розвиток суспільства визначає розвиток особистості, але сам розвиток суспільства й особистості зумовлений рівнем суспільного виховання й особистісного самовиховання, тобто коригується ними. Як наслідок, не знаючи законів суспільного розвитку, тенденцій зміни існуючої формації, сучасних вимог суспільства до людини тощо, не можна адекватно й науково обґрунтовано організувати процес виховання, навчання й освіти підростаючого покоління. Ці питання, у свою чергу, взаємопов'язані з проблемами керування суспільним розвитком, що в контексті освіти означає вирішення освітніх і виховних завдань.

Звичайно, мета, завдання, умови, зміст і технологія процесу виховання, навчання й освіти, а також засоби, шляхи і методи формування особистості визначаються суспільством. Не дивно, що без знання всього комплексу наук про суспільство педагогіка не може суто науково вирішувати свої конкретні виховні, соціокультурні та дидактичні проблеми. Тому взаємодія всього комплексу суспільних наук з педагогікою — явище природне і необхідне. У цьому аспекті філософська передумова педагогічного дослідження вкрай необхідна. Тому методологія стверджує: не можна займатися всерйоз педагогічним дослідженням, не маючи глибокого, наукового філософського світогляду, не вмючи філософськи мислити, не маючи діалектичного погляду на навчально-виховний процес. Отже, філософія як форма суспільної свідомості, світогляд, система ідей, поглядів на світ та на місце в ньому людини, досліджуючи пізнавальне, ціннісне, етичне й естетичне становлення людини до світу, є не тільки методологічною основою педагогіки, а й проникає в неї всім своїм змістом, дає можливість більш глибоко й повно використовувати здобутки інших наук, застерігає від помилок і нерациональних пошуків у процесі здійснення педагогічного дослідження.

Діалектико-матеріалістична теорія пізнання вирішила важливу проблему співвідношення теорії і практики, емпіричного і теоретичного. З позиції теорії відображення людина пізнає світ

на допомогою органів почуттів та її свідомості шляхом відображення явищ довкілля в корі головного мозку. Процес пізнання при цьому ніби розбивається на два етапи:

- перший етап — це перехід чуттєво-конкретного в абстрактне (тобто первинна обробка й усвідомлення сприйняття відчуттів, вражень, винесених із зовнішнього світу);
- на другому етапі відбувається сходження від конкретно до абстрактного (саме сходження, тобто погляд на факти, явища з уже визначених теоретичних концепцій).

Наука покликана виділити загальне, що існує в конкретних, окремих явищах.

Емпіричний рівень наукового дослідження в педагогіці — це найчастіше саме одержання конкретних, окремих фактів, прикладів, опис певних педагогічних ситуацій, конкретного досвіду роботи закладів освіти, суб'єктів навчально-виховного процесу тощо. У цьому окремому, конкретному варто шукати загальне, абстрактне. Учені завжди повинні пам'ятати формулу: окреме не існує інакше, як у тому зв'язку, що веде до загального. Загальне існує лише в окремому, через окреме. Будь-яке окреме є (так чи інакше) загальним. Будь-яке загальне є чи часточкою, стороною, чи сутністю окремого. Усяке загальне лише приблизно охоплює всі окремі предмети. Стосовно педагогіки це означає: навіть унікальний педагогічний досвід містить частки, характерні для будь-якого позитивного досвіду виховання й освіти; будь-які загальні педагогічні положення, ідеї, концепції і технології мають підтверджуватися практичним досвідом їх впровадження у сферу функціонування закладів освіти, знаходити у ньому живильне середовище. Але це саме положення означає і таке: немає і не може бути універсальних педагогічних рекомендацій на всі випадки життя.

Емпіричне знання — первинний ступінь пізнання, що характеризує пізнання окремого, конкретного, їх опису поза зв'язком із внутрішніми сторонами й елементами. Емпіричний аналіз зумовлений недостатнім обсягом знань про предмет дослідження, його специфічні особливості, тому в подібному описі багато довільного, що розглянуто поза зв'язком із цілим, поза системою.

Теоретичний рівень дослідження характеризується такими ознаками:

- явище вивчають переважно у взаємозв'язку його елементів і сторін;
- будь-яке теоретичне знання за своєю суттю викладають системно, бо при цьому демонструється рух від однобічного знання до все більш багатоаспектного знання;
- на підставі первинних узагальнень (про окремі предмети чи явища) будують абстракції вищого порядку (моделі та концептуальні ідеї), абстракції створюють за допомогою абстракцій. Саме на теоретичному рівні пізнання почуттєве і раціональне поєднуються.

Теоретичний рівень пізнання зовсім не заперечує емпірично здобутих фактів, спостережень, уявлень, досвіду тощо. Але почуттєві враження і практичний досвід у такому разі звільняються від усього несуттєвого, випадкового, піднімаються до рівня типового, характерного для низки явищ подібного типу. Це зумовлено тим, що мислення дослідника, ідучи від конкретного до абстрактного, не відходить, якщо воно правильне, від істини, а підходить до неї. Підняття емпіричного на рівень теоретичного пізнання вимагає від дослідника накопичення великої кількості фактів і їх осмислення, оцінки і т. ін. за допомогою засобів логічного мислення. Звідси і роль логіки як науки про способи доказу та спростування в науковому дослідженні: якої б словесної оболонки не набували думки дослідника, вони будуються на основі законів логіки, на вже визначених правилах, вироблених у практиці людського мислення.

Водночас педагогіці потрібна не суто формальна логіка, що включає вчення про судження і поняття, правила аналізу та синтезу тощо. Йдеться про логіку науки, яка відбиває правила і процедури наукового дослідження, психологічні та методологічні передумови наукових відкриттів, містить синтез діалектичної і формальної логіки.

Навчитися науково мислити — це обов'язкове і найскладніше завдання для будь-якого дослідника, оскільки для проведення наукового дослідження необхідні:

- оволодіння наявними науковими поняттями, уявленнями;
- точний опис фактів, явищ і ситуацій із застосуванням загальноприйнятої термінології;

- уміння підбирати родинні факти за їхніми істотними ознаками;
- здібність групувати факти, їх певні ознаки відповідно до загальнонаукових правил;
- аналіз фактів і явищ, вицленування з них загального й одиничного, істотного та другорядного;
- порівняння фактів і явищ, виявлення подібності та розходження, випадкового і закономірного;
- точне визначення понять, оскільки поняття — це шаблі наукового пізнання, що фіксують досягнутий рівень науки;
- побудова доказів і спростувань у науковій дискусії з опорою на дані науки та різних досліджень;
- “передбачення” тенденцій розвитку, можливої зміни явища, на основі історичних і сучасних тенденцій педагогічних явищ, аналізу здобутих фактів і даних інших наук;
- теоретичний висновок (створення наукової концепції, системи поглядів, абстракції на основі висновків інших досліджень).

Наукове мислення вимагає чіткого уявлення про те, що таке закон, принцип, тенденція, умова, чинник, внутрішні і зовнішні суперечності тощо. Оскільки в педагогічних дослідженнях термінологія часто має дуже довільний характер, що знижує їхню наукову цінність, то нижче наведемо визначення деяких з основних наукових термінів.

Поняття закону відбиває необхідне, суттєве, стійке відношення між явищами в природі і суспільстві, що постійно повторюється. Сутність закону містить чітке визначення основних зв'язків і залежностей явища, що підлягає пізнанню, які повторюються за певних умов. **Закон** — це відношення сутностей чи між сутностями. Поняття закону фіксує один зі ступенів пізнання людиною єдності і зв'язку, взаємозалежності і цілісності світового процесу. При цьому поняття закону може виявляти зв'язки між явищами, між сторонами явищ і основними елементами всередині явищ.

Звичайно закон — це точно вимірюване в кількісних та якісних показниках відношення явищ чи елементів явищ. Оскільки в суспільних процесах, зважаючи на їх складність та різноманіття, такі кількісні межі встановити неможливо, то встановлюють основні якісні показники. У такому разі говорять не про закони, а про закономірності. У суспільних науках вияв-

ляють здебільшого закономірності, тоді як у точних науках — закони, які найчастіше виражено у формулах.

З цих позицій *суспільна закономірність* — це об'єктивно існуючий, постійно повторюваний, суттєвий зв'язок явищ суспільного життя чи етапів історичного процесу. Суспільна закономірність притаманна діяльності людей, а не є чимось зовнішнім щодо неї. *Педагогічна закономірність* — це відображення об'єктивних, істотних і постійних зв'язків у педагогічних відносинах та явищах. Тому будь-яке педагогічне дослідження має виявляти закономірності педагогічної дійсності та пояснювати істотні зв'язки між її явищами та процесами, окремого педагогічного явища чи процесу з іншими, а також вивчати відносини між її суб'єктами й об'єктами. Для закономірності характерні:

- розкриття взаємодії і руху явища як “саморуху”;
- фіксація якісної стійкості й повторюваності явища не тільки в короткому, але й у тривалому періоді часу;
- відображення істотних ознак явища і його структури в чітко оформлених формулюваннях, визначеннях і поняттях.

Не завжди дослідження завершуються формулюванням законів і закономірностей, найчастіше вчений здобуває нові наукові знання. *Знання* — це перевірений практикою результат пізнання дійсності, правильне відображення дійсності у мисленні людини. Справжніми науковими знаннями є такі, яким властиві науковий зміст і характер (тобто точність і достовірність), можливість перевірки (тобто за допомогою застосованої методики інший дослідник може одержати ті самі дані), певною системністю, послідовністю, логічністю.

Однак система наукових знань усе-таки концентрується навколо законів і закономірностей. Провідна ідея дослідження найчастіше виражає яку-небудь закономірність, поєднуючи в цілісну концепцію результати пошуків дослідника. До таких наукових знань належать умови і фактори. *Умова* — це зовнішня передумова для існування і розвитку явищ, тобто обставина, від якої що-небудь залежить. *Фактор* — внутрішня передумова для “саморозвитку”, “саморуху” явища; причина, рушійна сила будь-якого процесу чи явища, що визначає його характер або окремі риси; момент, суттєва обставина в будь-якому процесі, явищі. Фактори й умови тісно пов'язані одне з одним, коли вони збігаються за змістом і формою, починається процес роз-

вигляду явищ. Тому, формулюючи правила, тенденції, закони, необхідно розкривати взаємодію зовнішніх і внутрішніх передумов розвитку явища, тобто сутність умов і факторів, що взаємодіють одне з одним.

Відомо, що у будь-якій науці головне — процес здобуття об'єктивних наукових фактів. **Факт** (від лат. *factum* — те, що зроблено, здійснено) — істина, подія, результат; висловлювання, що фіксує емпіричне знання; знання, достовірність якого доведено. Поняття “науковий факт” треба відрізнити від поняття “емпіричний факт”.

Емпіричний факт — це опис предмета чи явища з максимальною точністю і повнотою, доступною для дослідника. Емпіричні факти — матеріал для наукових фактів.

Науковий педагогічний факт відрізняється від емпіричного факту — звичайного прикладу, опису певного випадку, події. **Науковий факт** дає опис певної педагогічної ситуації, але за певними параметрами, виявляючи рушійні сили, причини, умови, суттєві зв'язки, діалектику педагогічних відносин. В емпіричному факті все конкретно і неповторно. У науковому педагогічному факті конкретність зникає, акцент робиться на подібності причин і умов, явища протікають по-різному лише через специфіку особистостей суб'єктів, яких включено в навчально-виховний процес, неможливість повторення педагогічної ситуації.

Під час наукового опису факту треба враховувати такі моменти:

1. Той самий випадок, факт, приклад може свідчити про різні причини, що його зумовили.
2. Кожний факт має діалектично суперечливий характер.
3. Науковий педагогічний факт необхідно спочатку описати емпірично, потім проаналізувати з наукових, насамперед психологічних, позицій.
4. Установлені факти треба неодноразово перевіряти, намагаючись порівнювати суть висловлювань, міркувань і оцінок кількох осіб.

У методології педагогічних досліджень важливе місце займає вихідний елемент, своєрідна “клітинка” навчально-виховного процесу. Б. Бітінас вважає, що в педагогічних дослі-

дженням таким елементом є педагогічна ситуація як структурна одиниця навчально-виховного процесу, що відбиває всі його компоненти. Педагогічна ситуація виявляється в будь-яких педагогічних явищах, при розв'язанні будь-яких педагогічних завдань, має істотні ознаки, характерні для цілісного навчально-виховного процесу. Водночас педагогічні ситуації легко вичленувати у процесі виховання й навчання, можна встановити їх взаємозв'язок, перехід, черговість і т. ін. **Педагогічна ситуація** — сукупність обставин і умов реального навчально-виховного процесу, в яких взаємодіють його основні суб'єкти. **Педагогічне явище** — це момент буття, частина об'єктивно існуючої педагогічної дійсності у вигляді єдності основних суб'єктів навчально-виховного процесу, його засобів і відповідного середовища.

Оскільки у найзагальнішому плані навчально-виховний процес становить взаємодію його основних суб'єктів, у педагогічній ситуації можна виділити дві ланки: педагогічний вплив і реакцію на нього. Як наслідок, виникають педагогічні відносини — основний об'єкт вивчення явищ педагогічної дійсності. За законами діалектики сутність будь-якого явища треба шукати в суттєвих взаємозв'язках усередині цього явища і поза ним. Зокрема у педагогічному дослідженні виявити сутність виховних явищ, зрозуміти їхні рушійні сили, динаміку розвитку тощо означає насамперед вивчити педагогічні відносини. Саме такі відносини є ядром педагогічної ситуації.

Якщо образно “клітинкою” можна назвати педагогічну ситуацію, то “молекулою” є педагогічне відношення, “атомом” — конкретна реакція чи дія якогось із суб'єктів навчально-виховного процесу в зазначеній педагогічній ситуації. Тому зрозуміти педагогічне явище можна лише в тому разі, якщо фіксувати конкретних учасників навчально-виховного процесу, за ними визначити сутність педагогічних відносин, потім описати самі відносини і виділити в них головне, нарешті, дати опис сутності педагогічної ситуації, виявивши умови її перебігу. Усе це разом становить науковий факт, який фіксує сутність узагальнення типових ситуацій навчально-виховного процесу через всебічний аналіз і повний опис конкретної педагогічної ситуації.

Слід мати на увазі, що в будь-якому педагогічному дослідженні загальне, особливе й одиничне утворюють нерозривну єдність. Здебільшого загальне в теоретико-педагогічному дослі-

дженні має соціальний і психологічний характер, специфічне (особливе) охоплює педагогічні відносини, а частка (одиничне) — це конкретна методика чи технологія, яку розкриває дослідник як фахівець (виховання інтересу до навчання, формування колективу, свідомої дисципліни, етика вчителя). Спостерігаються два основних підходи до проблеми співвідношення загального, особливого й одиничного в межах педагогічних досліджень. Так, деякі вчені спочатку здійснюють загальний аналіз стану педагогічної науки з певних методологічних позицій і тієї чи іншої проблеми, з урахуванням досягнень вітчизняних і зарубіжних науковців, розробляють теоретичні основи вирішення педагогічної проблеми, потім, спираючись на ці нарощки, розглядають специфічні й конкретні ситуації практичної педагогічної діяльності. Стратегія такого дослідження передбачає перехід від загального (теорії, ідей) до специфічного, і від нього — до конкретного. Але можна обрати й інший шлях вирішення тієї самої педагогічної проблеми: розпочати дослідження з експерименту, на основі глибокого знання значної кількості наукових фактів здійснити аналіз сучасної педагогічної практики і сформулювати на їх підставі серйозні узагальнення. Такі шлях і стратегія дослідження передбачають перехід від конкретного до специфічного, і потім — до загального (до теорії, ідей).

Нині все більше дослідників під час вирішення педагогічних проблем вдаються до реалізації стратегії системного підходу в процесі дослідження як комплексного методу вивчення об'єкта на основі обраного принципу. Наявність чітких методологічних позицій, наукових передумов дає досліднику можливість уникнути помилок, точно визначити, що шукати, в який спосіб. *Системний підхід* у педагогічному дослідженні вимагає дотримання таких умов:

- встановлення всіх складових елементів досліджуваного педагогічного процесу чи явища;
- вивчення зв'язків, залежностей кожного елемента від всіх інших, і на цій підставі виявлення основних елементів з провідними зв'язками і відносинами;
- побудови моделі, що характеризується трьома параметрами: організованістю, цілісністю і ієрархічністю;

- розкриття залежності встановленої системи від зовнішніх умов, оскільки тільки в такому разі система буде функціонувати;
- опис конкретного елемента в нерозривному цілому з усією системою, з описом його загальних і специфічних функцій усередині єдиного цілого;
- властивості досліджуваного процесу, явища впливають не тільки з підсумовування властивостей його елементів, а й з особливостей системи в цілому, самої структури системи (Ф.Ф. Корольов, Н.В. Кузьміна, Т.А. Ільїна, М.Н. Панчешнікова).

1.3.2. Принципи педагогічного дослідження

Основні правила будь-яких педагогічних досліджень відображаються в низці **принципів**, тобто в головних положеннях, що визначають і підхід до проблеми, і методику здобуття емпіричних та наукових фактів, і аналіз їх.

Принцип цілісного вивчення педагогічного явища чи процесу. У сучасній педагогіці все частіше лунають заперечення проти спроб учених розглянути окремі питання виховання і навчання без їх зв'язку з цілісним формуванням особистості й у цілісному навчально-виховному процесі. Це зумовлено тим, що за законами педагогічної науки, не можна вивчити ціле, не розчленувавши його на частини. Отже, постановка конкретних проблем виховання і навчання припустима, якщо одночасно буде досліджено місце цього феномену в цілісному процесі формування особистості та висвітлено роль тієї чи іншої складової навчально-виховної роботи в системі навчання й виховання. Тому варто засуджувати не розгляд окремих аспектів формування особистості, а їх ізоляцію від цілісного формування колективу й особистості, від загальної системи виховання.

Принцип цілісного вивчення педагогічного явища чи процесу припускає:

- максимальне використання системного підходу в дослідженні;
- встановлення зв'язку досліджуваного феномену із сутнісними силами особистості, тобто головним у її духовному світі

(спрямованість, принциповість, вікові й статеві особливості, рівень загального розвитку, основні переконання);

- показ різноманіття зовнішніх впливів, що позначаються на формуванні якостей особистості, на ході педагогічного процесу, і виклад методики керівництва цими впливами з боку суб'єктів навчально-виховного процесу;

- розкриття механізму досліджуваного явища (рушійні сили, їх виникнення, розвиток, взаємодія, складові елементи та взаємозв'язок, етапи розвитку, умови і фактори, від яких цей розвиток залежить);

- чітке визначення місця досліджуваного педагогічного явища в цілісному навчально-виховному процесі (його специфіка, загальні та часткові функції насамперед).

Принцип комплексного використання методів дослідження під час вивчення проблем педагогіки. У сучасних науково-педагогічних дослідженнях дуже рідкісним є метод дослідження, який би застосовувався в "чистому вигляді", оскільки внаслідок застосування одного-двох методів дослідження здебільшого вірогідною є дуже висока неточність. Доцільність використання принципу комплексного підходу до вирішення наукових педагогічних проблем зумовлено складністю самого педагогічного процесу, його діалектичністю. Окремий факт чи будь-яке явище в педагогіці тісно пов'язані з іншими, мають відкриті й закриті зв'язки, прості й складні залежності, у них переплітаються типове і своєрідне, загальне й індивідуальне, дитяче і доросле в найрізноманітніших комбінаціях. Тільки комплексний підхід може дати об'єктивне уявлення про досліджуване педагогічне явище.

У зв'язку з цим принцип комплексного підходу до вивчення педагогічних проблем вимагає:

- багатоцільової установки під час вивчення педагогічних явищ, що відбивається у висуненні кількох дослідницьких завдань (вивчення сутності та структури явища, його рушійних сил, внутрішніх факторів, зовнішніх умов, шляхів і засобів педагогічного керівництва процесом формування явища з урахуванням усіх відомих теоретичних положень);

- охоплення якомога більшої кількості зв'язків досліджуваного процесу чи явища з іншими і виокремлення з них найсуттєвіших;

- урахування всіх зовнішніх впливів під час проведення дослідної роботи, усунення випадкових впливів, що спотворюють картину педагогічного процесу;
- багаторазової перевірки одного і того самого педагогічного факту за допомогою різних методів дослідження, постійної перевірки й уточнення одержаних даних;
- філософського, логічного і психолого-педагогічного аналізу одержаних у дослідженні результатів.

Принцип об'єктивності. У межах педагогічного дослідження принцип об'єктивності займає особливе місце у зв'язку із занадто великою кількістю суб'єктивних факторів у сфері навчально-виховного процесу. Кожен з учасників такого процесу є неповторною людиною, і те, що годиться стосовно одного з них, не підходить для іншого. Кожен з учасників навчально-виховного процесу — індивідуальність, до якої загальні положення слід застосовувати з великою обережністю. Стосунки вчителів (викладачів) і учнів (студентів) інколи побудовані на суб'єктивних факторах: у кожного вчителя своя думка про кожного учня, так само як і кожен учень по-своєму сприймає, розуміє і вивчає кожного вчителя. Суб'єктивізм педагогічних відносин доповнюється суб'єктивним світом самого дослідника, тому що він є носієм неповторного життєвого досвіду, своєрідного педагогічного шляху, власного уявлення про педагогічну науку (один добре знає одне, інший — інше). У цій обстановці додержання дослідником принципу об'єктивності, його прагнення до пошуків істини і максимальна сумлінність вкрай необхідні. Інакше з одних і тих самих питань будуть виходити зовсім різні педагогічні концепції і несхожі одна на одну педагогічні рекомендації.

Настав час, коли педагогіка не терпить піднесення суб'єктивних поглядів як педагогічних істин, набуваючи якостей науки точної і доказової. Тому наукові думки мають складатися на підставі досліджень висококваліфікованих і всебічно обізнаних фахівців. Найголовнішим засобом подолання суб'єктивізму має стати вимогливий підхід дослідника до здобуття наукових результатів, багаторазова перевірка будь-якого одержаного емпіричного чи наукового факту, висока вимогливість до себе. Найприскіпливішим критиком дослідника має бути він сам: все піддається сумніву, але особливо скрупульозно оцінюються власні ідеї та висновки.

Принцип об'єктивності вимагає:

- перевірки кожного факту кількома взаємодоповнюваними та взаємокоригувальними методами вивчення суб'єктів на початково-виховного процесу;
- повторного огляду, уточнення здобутого фактичного матеріалу під час проведення експериментальної чи пошукової роботи;
- фіксації всіх проявів якостей та властивостей особистості, а не тільки тих, які свідчать про позитивні результати експерименту (для педагогічної науки важливо і те, що підтверджує та підвищує ефективність навчально-виховного процесу і те, що знижує його позитивні результати);
- зіставлення даних свого дослідження з даними інших дослідників, установлення подібності і розходження в характеристиці досліджуваних якостей і явищ;
- здобуття наукових даних шляхом порівняння думок різних учасників навчально-виховного процесу (порівняльна характеристика досліджуваного явища, процесу, якості з різних поглядів і позицій);
- постійного самоконтролю дослідника за власними переживаннями, емоціями, симпатіями й антипатіями, що нерідко дуже суб'єктивізує фіксацію наукових фактів (відомо, що кожний сприймає ті самі події, явища по-своєму).

Дослідник має поставити себе в такі умови, за яких він був би однаково зацікавлений у фіксації і позитивних, і негативних проявів досліджуваного педагогічного явища чи процесу.

Принцип єдності вивчення і виховання особистості. Складність педагогічного експерименту полягає в тому, що досліднику треба одночасно вирішувати кілька завдань, що зумовлено його одночасною роллю експериментатора і педагога: перевіряти положення, гіпотези й узагальнювати результати експериментальної роботи; вивчати суб'єктів навчально-виховного процесу і позитивно впливати на них, спонукати їх до самовивчення і самовдосконалення. У цих умовах нераціонально витрачати час на виконання якого-небудь одного завдання. Досліднику треба поєднувати виконання кількох справ одночасно. Такий раціональний шлях наукового дослідження водночас має бути найбільш точним, достовірним, об'єктивним.

Тому під час розробки методики наукового дослідження найважливіше завдання полягає в тому, щоб перетворити методи вивчення суб'єктів навчально-виховного процесу в методи вдосконалення їх.

Підстави для цього типу досліджень такі: особистість найбільш об'єктивно виявляється в діяльності, але саме в діяльності вона і формується; бесіда використовується і для вивчення, і для виховання учасників навчально-виховного процесу тощо. Однак постійно винаходити в кожному конкретному випадку нові способи вивчення особистості — це не вихід зі становища. Генеральний напрям удосконалювання методики дослідження — встановлення єдиного підходу до вивчення подібних проблем і максимальне використання виховного процесу для вивчення особистості, звідси і мають виходити методи психолого-педагогічної діагностики.

Принцип одночасного вивчення колективу й особистості. Одна з поширених помилок молодих дослідників полягає в тому, що особистість вивчають у відриві від колективу, розробляється методика індивідуального вивчення досліджуваного. Водночас сутність особистості найкраще розкривається у взаємовідносинах з довкіллям; зрозуміти особистість, оцінити її можна тільки в процесі вивчення її колективної діяльності, колективних відносин. Тому вивчення особистості слід починати з вивчення групи чи колективу, в якому ця особистість формується, живе, діє. Це зумовлено такою залежністю: кожний прояв і властивість особистості мають дві сторони, одна з яких звернена до колективу, інша — до власного духовного життя. Тому, вивчаючи особистість у відриві від соціального оточення, колективу, дослідник одержує факти про однобічний прояв досліджуваної якості. Щоб вивчити особистість, треба досліджувати колектив, щоб вивчити колектив, треба досліджувати особистість та її взаємини з довкіллям.

Принцип вивчення явища в зміні, розвитку. Дослідник прагне виявити сутність досліджуваного педагогічного феномену чи якості та простежити, як вона в конкретній особистості виникає, формується, розвивається, виявляється в різних умовах. Але будь-яка якість пов'язана з усіма іншими. Тому педагогіка відмовляється від вивчення явищ і процесів приватного порядку, якщо попередньо не вивчено ціле. Крім того, потрібен

в'язок як між елементами всієї системи виховання й навчання, так і внутрішній зв'язок між елементами досліджуваного процесу, явища. Точною і достовірною сьогодні вважають таку характеристику якості, що виявляється в різних видах діяльності й різних ситуаціях взаємодії особистості з її духовним світом, причому розкривається динаміка зміни якості протягом того чи іншого періоду часу. Тільки на тлі загального розвитку особистості можна визначити її специфічні зміни. Педагогіка керується тут відомим принципом діалектики: сутність досліджуваного явища, процесу, якості можна вивчити, зрозуміти, виміряти лише у взаємозв'язку з іншими явищами, якостями, процесами у розвитку і суперечностях.

Принцип історизму. Як і в будь-якій науці, принцип історизму в межах педагогічних досліджень є одним із найважливіших. Це зумовлено тим, що обов'язкове завдання вченого — перебудувати визначені раніше дані у галузі свого дослідження ще до початку експерименту. Пошуки аналогічних досліджень у минулому, використання методики чи окремих способів їх організації або показників і критеріїв дають ученому можливість будувати порівняння, аналогії, бачити найбільш істотні й стійкі зв'язки досліджуваного явища протягом тривалого часу, виявити тенденції, зміни педагогічних процесів, явищ.

У педагогіці функція принципу історизму розширюється, оскільки якщо звичайно вчений перед своїм дослідженням просто спирається на досягнення попередників, указує, хто і що до нього здобув, то в педагогічних дослідженнях історія науки є одним з обов'язкових способів доказу достовірності одержаних ученим результатів. Те, що знаходить підтвердження в історії педагогіки, завжди сприймається як кращий доказ ідеї вченого. Історизм у педагогіці означає формулювання опорних позицій дослідника при проведенні експериментальної роботи. Поза історизмом не мислиме розкриття кардинальних питань педагогіки. Формула сучасного педагогічного дослідження має бути такою: "З минулого через сьогодні — у майбутнє".

Прогнозування — найважливіша функція науки, у педагогіці воно не можливе без глибокого вивчення минулого, без аналізу сьогодні у порівнянні з минулим. Тому будь-яке педагогічне дослідження починають з вивчення особливостей історичного розвитку педагогічної проблеми, яка цікавить дослідника.

Історія педагогічних ідей була і залишається найважливішим напрямом у педагогічних дослідженнях, причому не тільки в руслі самостійних тем та проблем, а і як вступ до будь-якої наукової праці. На жаль, найчастіше в наукових працях розділи, що мають відобразити історію розвитку досліджуваної проблеми, подаються у вигляді переліку прізвищ і цитат у хронологічному порядку. Такий підхід є скоріше профанацією принципу історизму, тому що вчений зобов'язаний простежити і висвітлити соціальні та наукові передумови виникнення й етапи розвитку досліджуваного явища. Саме ця ідея має бути головним пунктом історичного аналізу проблеми.

Під час історичного аналізу особливостей розвитку педагогічної ідеї необхідно:

- виявляти соціальні фактори, що породили передумови для виникнення педагогічної ідеї;
- визначати основні історичні процеси, що привели до зміни думок, більш правильного і наукового тлумачення, до точнішого формулювання ідеї;
- пояснювати причини, чому той чи інший учений причетний до досліджуваної наукової проблеми, що він здобув нового, у чому саме полягає його особистий внесок;
- показувати, як педагогічна практика вплинула на зміну і розвиток педагогічних поглядів щодо досліджуваної проблеми, як сама ідея вплинула на практику;
- розкривати сутність явища з позиції педагогічної спадщини минулого (з наступним аргументуванням, використанням висловлювань вчених, що жили в різні історичні періоди);
- формулювати опорні позиції дослідника, тобто узагальнювати те, що накопичила наука до цього моменту з досліджуваної проблеми.

Принцип поєднання наукової сміливості з найбільшою передбачливістю. Видатні вчені минулого завжди обстоювали право педагога на ризик. У галузі пошуку нового він неминучий. У будь-якій науці серед тисячі невдач є одне відкриття. На таку кількість помилок педагогіка не має права: в експерименті беруть участь люди, а тут невдачі та помилки особливо дорого коштують суспільству. Тому потрібна найбільша передбачливість у будь-якому педагогічному дослідженні, оскільки

в ньому сотні разів треба все продумати, перш ніж провести один експеримент. Але водночас не можна всього боятися, треба виявляти максимальну наукову сміливість, якщо ми справді хочемо розвивати педагогічну науку.

Якщо педагогічна наука всерйоз прагне прокладати дорогу практиці, вона має стати наукою нового вирішення вже відомих проблем. Для цього необхідно:

- шукати кардинальне вирішення проблем, не задовольнятися поліпшенням наявних методів педагогічної роботи;
- замінити новою методикою чи педагогічною технологією застарілу, бо це кращий спосіб не вдаватися до загальновідомих висновків;
- шукати власне пояснення відомих явищ і лише потім погоджувати його з думками інших авторитетних учених, інакше дослідник мимоволі потрапляє під вплив чужих ідей і нічого нового не побачить;
- не боятися невдач у дослідженні; пам'ятати, що вчений повинен знати, як треба діяти у сфері педагогічного процесу, а чого слід уникати. Не знаючи небезпек, не розуміючи діалектики боротьби позитивного і негативного, не можна адекватно пізнати педагогічне явище.

Але водночас треба бути максимально завбачливим. Для цього варто дотримуватися таких правил:

- складати кілька варіантів експериментів; пропонувати іншим учасникам експериментальної роботи проводити заплановані заходи щодо психолого-педагогічної діагностики її результатів у кожному варіанті, враховувати специфіку соціокультурного довілля й особливості певної педагогічної системи (школи, класу, педагогів);
- передбачати можливі небезпеки в ході експерименту і намічати заходи, що допоможуть усунути можливі недоліки;
- періодично проводити “діагностичні зрізи” під час експериментальної роботи, тобто перевіряти, як і які якості формуються у досліджуваних у процесі експерименту, хто і які зміни має внести в роботу, щоб підсилити позитивні й нейтралізувати негативні впливи експерименту;

- мати сміливість відмовитися від експерименту, якщо він не досить позитивно чи негативно впливає на розвиток досліджуваних, і вживати конкретні заходи для того, щоб усунути допущені помилки, виправити педагогічний брак.

Принцип глибинного розгляду досліджуваної проблеми. Дослідник більше, ніж будь-хто, має постійно науково вдосконалюватись, розвивати аналітичні властивості свого розуму. Відомо, що атом не вичерпний, а психіка людини складніша за атом; скільки б учений не заглиблювався у духовний світ людини, “елементарні” частки в психіці знайти неможливо. Іти всередину досліджуваних явищ — це насамперед вивчати складні взаємозв’язки і відносини, досліджувати сутність і закономірності педагогічної діяльності. Треба зрозуміти, що на “поверхні” науки все давно “прибрано”, описано, відомо; нове можна відшукати тільки за умови занурення в діалектику досліджуваного явища. У цьому аспекті вивчати явища треба “шарами”:

- спочатку те, що лежить на поверхні й очевидно для всіх;
- потім те, що приховано від поглядів, але виявляється очевидно у вчинках, діях, словах;
- нарешті, треба аналізувати те, що приховано від усіх, крім вас; а якщо і тут нового не можна сказати, краще взагалі не говорити нічого.

Глибинне вивчення проблеми можна проілюструвати таким прикладом. Дослідник вивчає авторитет учителя. Він бачить, що цей авторитет залежить від кількох основних факторів: ерудиції вчителя, його педагогічної майстерності, загальнолюдських якостей, ставлення до роботи і взаємин з дітьми. Потім учений починає аналізувати кожний з цих факторів. Наприклад, стосунки вчителя й учнів визначаються особистим прикладом учителя, характером пропонованих вимог, любов’ю до дітей, повагою їх особистого достоїнства і т. ін. У свою чергу, можна багато сказати про кожне з цих явищ. І так само знову можна йти вглиб кожного елемента, у якого є свої “молекули”, “атоми”, “частинки” й “античастинки”. Педагогічне явище не вичерпне для педагогічного пізнання. Як свідчить практика, більшість наукових праць у галузі педагогіки лежить на поверхні педагогічного процесу і педагогічної дійсності.

Принцип педагогічної ефективності. Означений принцип ориєнтує дослідника не на будь-яку, а саме на позитивну кінцеву мету. З безлічі проблем треба вибирати найбільш актуальні для сучасної педагогічної практики, а не тільки ті, які захоплюють дослідника і дають йому змогу розкрити свої здібності. У пошуках, визначенні конкретних цілей дослідника треба обов'язково передбачати і можливий “економічний ефект”, тобто як зменшити обсяг і тривалість роботи, домагатися кращих результатів навчально-виховної роботи.

У ході дослідження водночас із виявленням сутності явища необхідно перевіряти ефективність використовуваних методів навчання і виховання, застосовувати нові методи та прийоми роботи, порівнюючи їх зі старими, поліпшувати їх. Нарешті, у висновках педагогічного дослідження доцільно давати практичні, методичні рекомендації з підвищення ефективності навчально-виховного процесу. Це підсилює практичну значущість і ефективність педагогічних досліджень.

Суттєво, що всі названі вище принципи науково-педагогічного дослідження виявляються одночасно, у взаємозв'язку один з одним, і дуже конкретно пов'язані з особистістю самого дослідника. При цьому принципи висувають певні вимоги до діяльності дослідника під час проведення ним педагогічного дослідження.

1.3.3. Основні вимоги до проведення педагогічного дослідження

Предмет пізнання в педагогіці — це навчально-виховний процес як соціальне, психологічне і природне явище одночасно. Тому, крім соціальної природи педагогічних процесів і явищ, дослідник має бачити природно-наукові джерела формування особистості людини. Сутність більшості педагогічних досліджень саме і полягає у вивченні взаємозв'язків між вимогами суспільства, що розвивається, до своїх членів і закономірностями розвитку людини як суспільно-біологічної істоти. Сфера освіти ніби узгоджує розвиток суспільства й особистості. Сфера освіти — посередник між задатками і можливостями розвитку психіки особистості людини, тим, що їй дано природою і суспільством у цей момент, і тими зримими рисами майбутнього, що виявляються в сучасному житті суспільства.

Майбутнє суспільства визначає майбутнє особистості, тоді як формується вона сьогодні за наявних умов. Цю діалектичну суперечність і має вирішувати педагогіка як соціальна наука. Звідси виникає важлива вимога до наукових педагогічних досліджень: необхідно вміти передбачити соціальний розвиток, на цій основі розробити теорію і практику виховання й навчання, підпорядкувати їх цілі та завдання актуальному сьогоденню і майбутньому.

Випереджальна функція педагогічної науки є її головною позитивною якістю: теорія має прокладати шлях для педагогічної практики, а остання, у свою чергу, має спиратися на досягнення педагогічної науки. Основна функція педагогіки як науки — шукати нові шляхи для сучасної практики виховання, навчання й освіти. Тому найкращі педагогічні дослідження сприяють удосконаленню педагогічної практики. Звичайно, наука не може відмовитися від “коментування практики”, тобто педагогіка має пояснювати й узагальнювати передовий досвід. Але ще більший її обов’язок — створювати передовий педагогічний досвід, максимально оберігаючи педагогічних працівників від помилок, нераціональних витрат сил і часу.

Функція передбачення не обмежується тим, що педагогіка обслуговує практичну діяльність наявних закладів освіти. Наука має пізнати процес або явище, зрозуміти його сутність, щоб педагог міг конструювати хід навчально-виховного процесу, передбачити майбутні результати сьогоднішньої педагогічної роботи. Знати, щоб передбачувати, — сенс науково-педагогічної діяльності. Наука не просто пояснює особливості педагогічного процесу, а накопичує знання для ефективного прогнозування його. Цим самим наука допомагає педагогічним працівникам уникнути непотрібних помилок, визначає раціональні межі для самостійних пошуків, інновацій, творчості цих працівників.

Щоб робити висновки, наука повинна мати достатню кількість практичного матеріалу, а будь-який фактичний матеріал слід всебічно осмислити. Ця вимога до наукових досліджень випливає з правила логіки щодо необхідності додержання достатніх основ. Сучасне педагогічне дослідження багатопланове, складноструктуроване, розглядає ту чи іншу проблему в розвитку і взаємозв’язках. Усе це потребує максимальної об’єктивності в процесі здобуття емпіричних фактів, на які спирається дослідник, інакше всі здобутки дослідника стануть суб’єктивними і неправильними, а саме: ідеї, методи, рекомендації.

данці. У зв'язку з цим кардинальна проблема сучасних педагогічних досліджень полягає в здобутті точних, науково достовірних даних. Цьому сприяє використання дослідником комплексу теоретичних, емпіричних та статистичних методів дослідження. Результати дослідження необхідно всебічно аргументувати: з погляду науки і практики, логіки, психології, філософії тощо. При цьому раціональний, логічний та емпіричний шляхи дослідження, спосіб доказу завжди мають бути взаємопов'язані.

С також специфічні вимоги до педагогічного дослідження.

По-перше, педагогічне дослідження завжди потребує особливої уваги, оскільки масивом дослідження завжди є люди.

По-друге, треба прагнути до максимальної практичної користі під вивчення найскладнішого іноді суто теоретичного питання. Поки що частина педагогічних працівників зазнає труднощів, застосовуючи теорію на практиці, часом не бачить практичної користі від теоретичних досліджень. Це створює певне взаємне непорозуміння дослідників і практиків. У такій обстановці проводити дослідну роботу стає важко. Учений зобов'язаний не тільки розробити теорію, а й вказати на способи її впровадження в практику.

По-третє, педагогічне дослідження — це спільна творчість дослідника і всіх учасників експерименту, що передбачає довіру та взаємодопомогу між ними. Усім має бути цікаво та корисно.

1.3.4. Логіка педагогічного дослідження

Під *логікою* педагогічного дослідження розуміють послідовність і взаємозв'язок складових елементів дослідної роботи.

1. Науково-дослідну роботу завжди починають з вибору об'єктного простору дослідження. Вибір об'єктного простору визначається такими об'єктивними факторами, як актуальність, новизна і перспективність, а також суб'єктивними чинниками: освітою, життєвим досвідом, нахилами, інтересами, здібностями, складом розуму дослідника, характером його професійної діяльності тощо. Вибір об'єктного простору зумовлює визначення дослідної проблеми і теми дослідження. При цьому тема має містити проблему.

Проблема — це складне теоретичне чи практичне питання, що потребує спеціального вивчення і позитивного розв’язання, тобто це те, що не відомо в науці. Проблема — це місточок між відомим і невідомим, “знання про незнання”, тобто суперечлива ситуація, яка має вигляд протилежних позицій під час пояснення будь-яких явищ, об’єктів, процесів, що потребує адекватної теорії для її конструктивного вирішення. На відміну від відповіді на запитання, вирішення проблеми не міститься в науковому знанні, що вже існує, і тому не може бути здобуте шляхом простого перетворення наявної наукової інформації.

Сутність проблеми — суперечності між науковими фактами та їх теоретичним осмисленням, між науковими теоріями, що конкурують. Наукова проблема не висувається довільно, а є результатом глибокого вивчення дослідником стану практики та наукової літератури, відбиває суперечності процесу пізнання на певному етапі розвитку. Джерелом проблеми є утруднення, конфлікти, “вузькі місця”, що виникають у реальній практиці. Тому виникає потреба в усуненні їх, що найчастіше відображено в практичних завданнях. Для переходу від практичного завдання до наукової проблеми необхідно:

- визначити, яких наукових знань бракує для вирішення наявного практичного завдання;
- визначити, чи є ці необхідні знання в науці.

Крім того, дослідник зобов’язаний виявити вихідні положення визначеної наукової проблеми (теоретичні та практичні передумови), довести, що у нього є “поле” самостійного пошуку, що наука накопичила необхідні наукові знання та засоби, щоб цей пошук дав позитивні результати.

Під час вибору та обґрунтування проблеми дослідження необхідно враховувати такі моменти:

- суперечливість проблеми, оскільки в процесі вивчення будь-якого феномену, що набув відображення в теорії наукового знання, завжди є елементи старого й нового, тому потрібно чітко визначити, що саме з уже дослідженого має цінність для нового, що підлягає оновленню, зміні, спростуванню, запереченню;

- істинність проблеми, тому що необхідно обґрунтувати, чи справді питання, які підлягають вивченню, є невідомими для науки, чи відповідає істині основне трактування визначеної проблеми, чи справді ця проблема є цінною для педагогічної теорії і практики;

- місце досліджуваної проблеми в науці, оскільки не можна припускати перебільшення ролі того чи іншого питання в певній теорії наукового знання;

- зіставлення історичного та логічного, тому що необхідно обґрунтувати, що визначена проблема — результат закономірного розвитку педагогічної науки, відповідь на актуальні замовлення практики виховання й навчання. Отже, дослідник має спиратися на те, що вже відомо в науці;

- виокремлення головного напрямку дослідження, оскільки в будь-якому дослідженні має бути провідна ідея, що є стрижнем авторської концепції; тому актуальність проблеми передусім слід обґрунтовувати саме з позицій провідної ідеї дослідження.

Під час обґрунтування *актуальності проблеми* дослідник має право на творчий підхід. Але в різній послідовності звичайно висвітлюють такі аспекти:

- соціальна аргументація педагогічної проблеми (які нові соціальні умови та передумови визначають актуальність досліджуваного педагогічного феномену, висвітлення означеної проблеми в офіційних документах: законах держави, національних державних програмах тощо);

- загальнонаукова аргументація цієї проблеми (філософські посилання, обґрунтування проблеми з позицій сучасної педагогічної та психологічної думки, інших наук про людину);

- історико-аналітичне обґрунтування проблеми з позиції розвитку педагогічної думки в минулому і тепер (коли і як означена проблема тлумачилася раніше, чому на сьогодні вона є актуальною, з вирішенням яких наукових проблем пов'язана тема дослідження, що вивчено недостатньо і т. ін.);

- обґрунтування проблеми з погляду педагогічної практики (чому ця проблема привертає увагу педагогів-практиків, які утруднення виникають у них під час вирішення практичних завдань, які спостерігаються недоліки та помилки в їхній педагогічній праці, які є досягнення, що потрібно проаналізувати, який передовий педагогічний досвід слід узагальнити).

Обґрунтування проблеми дослідження не є самоціллю. Це потрібно перш за все самому досліднику, бо сприяє свідомому та всебічному розгляду й осмисленню ним усіх сторін досліджуваного явища, спонукає зважити наукову та практичну значущість проблеми дослідження, переконатися в ній, відчути відповідальність за якість виконання самої експериментально-дослідної роботи та її прикінцевих результатів.

2. Суперечності, що містяться в проблемі, мають прямо або побічно набути своє відображення у формулюванні теми дослідження. *Тема дослідження*, у свою чергу, має одноразово фіксувати як певний етап уточнення, так і локалізацію (обмеження рамок) проблеми. Під час вибору теми дослідження доцільно використовувати алгоритм розумової діяльності як відповіді на такі запитання:

- в якій із галузей педагогічної науки найбільший пізнавальний інтерес (історія педагогіки, дидактика, школознавство, теорія і методика професійної освіти, педагогічний менеджмент, теорія і методика виховної роботи тощо);
- який аспект педагогічної дійсності можна краще дослідити (педагогічну працю вчителів, навчально-пізнавальну діяльність учнів, виховну роботу школи тощо);
- що найбільше цікавить у педагогічному процесі (структура і сутність його компонентів чи зв'язки між ними);
- що можна найкраще зрозуміти та дослідити (діяльність та поведінку педагогічних працівників чи вихованців);
- який вік респондентів підлягає дослідженню;
- яка виховна чи дидактична проблема для цього віку досліджуваних у подальшому видається найбільш важливою з позицій особистого педагогічного досвіду;
- які завдання можна реально вирішити.

Темами фундаментальних наукових праць (монографії, докторські дисертації) мають бути суттєві наукові проблеми. В інших видах наукових праць теми мають бути конкретнішими, відповідати певним етапам та умовам педагогічного процесу чи бути пов'язаними з розв'язанням певних аспектів загальних проблем. Для дослідників-початківців особливо корисним є окреслення теми дослідження межами конкретного об'єкта педагогічної дійсності.

3. Об'єкт дослідження — це процес або явище педагогічної дійсності, що протистоїть дослідникові як суб'єкту в його пізнавальній діяльності, породжує проблемну ситуацію і обране для вивчення. Об'єкт дослідження завжди є чимось реально існуючим. Це будь-яка сукупність властивостей чи відношень педагогічної дійсності, що існують об'єктивно, тобто незалежно від суб'єкта пізнання, але відображуються ним.

4. Предмет дослідження — це частина об'єкта, тобто те, що безпосередньо та ґрунтовно вивчається з певною метою (формування якості особистості; його взаємодія з іншими якістьми; характеристика процесу, явища; виявлення сутності, умов, тенденцій, зовнішніх і внутрішніх передумов виховання чи навчання особистості визначеного віку у визначеній сфері).

Предмет дослідження міститься в межах об'єкта. Об'єкт і предмет дослідження співвідносяться як загальне і часткове. В об'єкті виділяється та частина, яка є предметом дослідження. Але на відміну від об'єкта предмет дослідження становить те, що відшукується, визначається. Саме на нього спрямована основна увага дослідника, оскільки предмет дослідження визначає тему науково-педагогічної праці, яка зазначається на титульному аркуші як її назва.

До предмета дослідження слід включати тільки ті елементи, зв'язки, відношення об'єкта, які підлягають вивченню в означеній науковій роботі. Визначення предмета означає виявлення певного "ракурсу" його розгляду, конкретного обмеження рамок пошуку, а також висвітлення пропозиції автора щодо найбільш суттєвих відносно поставленої проблеми зв'язків, їх об'єднання в єдину систему. Тому предмет має охоплювати напрям, найважливіші завдання дослідження, вірогідність їх вирішення за допомогою відповідних пізнавальних засобів та методів.

5. Мета дослідження — це ідеальне, мислене передбачення кінцевого результату науково-дослідної роботи, тобто те, для чого вивчається предмет дослідження (розробка наукових основ виховання й навчання, одержання нової наукової інформації з теми дослідження, аналіз результатів практики, виявлення шляхів і засобів виховання тощо). Мета дослідження визначається загальним станом науки, необхідністю розвитку педагогічної теорії. Під час визначення мети дослідження необхідно чітко відповісти на такі запитання:

- У чому полягає сутність досліджуваної проблеми?
- Чи є в науці пояснення сутності досліджуваного явища чи процесу, яке воно, у чому полягають його сильні та слабкі сторони?
 - На що саме потрібно дати аргументовану відповідь?
 - Чи можна під час дослідження здобути необхідні наукові факти для висвітлення сутності досліджуваної проблеми?

Як наслідок виокремлюють основну прогалину в теорії питання, дослідження якого і стає метою дослідної роботи.

6. Завдання дослідження — це те, що необхідно виконати за допомогою засобів теоретичного чи емпіричного мислення (порівняння, класифікація, конкретизація). Завдання конкретизують мету з урахуванням предмета, особливостей досліджуваної наукової проблеми. Завдання дослідження впливають не тільки з мети, а й зі специфіки умов дослідницької роботи, можливостей дослідника, вимог педагогічної практики. Єдиного стандарту у формулюванні завдань педагогічного дослідження бути не може, але найчастіше виділяють три-чотири завдання дослідження. При цьому перше завдання спрямоване на виявлення сутності, природи, структури, закономірностей функціонування та розвитку феномену, що вивчається. Друге завдання передбачає розкриття загальних способів перетворення об'єкта, вибудовування його моделей. Третє завдання спрямоване на створення, розробку конкретних освітніх технологій чи методик педагогічної дії, практичних рекомендацій. Четверте завдання — на експериментальну перевірку їх ефективності.

7. Вихідна концепція дослідження — це сукупність теоретичних положень, якими керується дослідник протягом науково-експериментальної роботи. Опорні позиції дослідника — результат глибокого аналізу стану педагогічної науки, вичленування в науковій літературі найбільш важливих загальних ідей, положень і рекомендацій. Вихідна концепція допомагає з'ясувати, що в педагогічній науці точно відомо, усіма визнано, а з яких питань немає єдиного погляду, що вивчено слабо, на які запитання в науці не знайдено відповідей. Це важливо як для уточнення мети та завдань дослідження, так і для розробки логіки теоретико-експериментальної роботи.

8. Поставивши завдання та намітивши способи їх розв'язання, визначивши вихідні концептуальні ідеї, дослідник повинен здійснити “прорив” у недосліджену галузь, передбачити кінцевий результат, визначити в основних рисах підсумок дослідницької роботи. Усі наступні логічні етапи становитимуть щаблі руху до цього передбачуваного результату, його перевірку, уточнення та конкретизацію. Формою такого передбачення є наукова гіпотеза. *Наукова гіпотеза* — це теоретично обгрунтоване припущення стосовно результату вирішення означеної проблеми, націлене на пояснення будь-яких явищ (наприклад, про те, як буде протікати досліджуваний процес, явище: що буде відбуватися з дитиною або якістю, яку потрібно сформулювати, від чого залежить хід процесу і т. ін.). Гіпотеза — це своєрідне мислене дослідження, здійснюване дослідником перед початком самого дослідження.

Наукова гіпотеза, на відміну від робочої гіпотези як тимчасового передбачення для систематизації наявного фактичного матеріалу, висувається, коли накопичено значний фактичний матеріал і з'являється можливість висвітлити “проект” рішення, сформулювати положення, яке з певними уточненнями може перетворитися в наукову теорію. Наукова гіпотеза має відповідати таким критеріям: відповідності фактам, можливості перевірити, застосовності до більш широкого кола явищ, можливої простоти. За характером вона може бути висуненням принципово нового положення чи модифікацією відомих законів і закономірностей, виходячи з припущення про те, що деякі закони діють у галузях, де їх дію ще не визначено. За логічною структурою наукова гіпотеза може мати лінійний (коли висувається та перевіряється якесь одне положення) чи розгалужений характер (коли необхідна перевірка кількох припущень).

Якщо гіпотеза дослідження містить припущення про зв'язки між педагогічними впливами, змістом, організаційними формами і результатами навчання чи виховання, але не розкриває особливостей самих механізмів цих впливів, то вона має емпіричний характер. Для того щоб мати теоретичний характер, гіпотеза повинна містити припущення про механізм зв'язків, що досліджуються, а також про внутрішні закономірності їх.

Висуненням гіпотези закінчується та частина дослідження, логіка якої визначається загальними вимогами до наукового пошуку. Спеціальних правил, в якій послідовності здійснюва-

ти другий етап дослідження — розвиток та перевірку гіпотези, немає. Слід назвати тільки деякі загальні принципи вибудовування цієї частини дослідження. Від зазначеного гіпотезою результату дослідник має в розумовому плані повернутися назад, уявляючи, які знання необхідні йому, щоб здобути очікуваний результат. При цьому виявляють, яку частину знань можна знайти в “готовому” вигляді, а яку треба відшукувати. Потім намічають дослідницькі процедури та кроки, що забезпечують здобуття знань, яких бракувало. Так, здійснюючи рух від очікуваного результату до його передумов, дослідник визначає логічну послідовність етапів висуненої гіпотези. У результаті розробляється програма уточнення та перевірки гіпотези.

9. Після розробки програми експериментально-дослідної роботи намічають адекватні завданням кожного дослідницького кроку методи та процедури, що становлять специфічні інструменти здобуття істини. Під *методами* розуміють шляхи досягнення мети чи способи розв’язання завдань наукового дослідження. Поняття методів наукового дослідження охоплює і форми логічного мислення (індукція і дедукція, аналіз і синтез; порівняння, класифікація), і загальні моделі дослідницьких процедур, і способи (прийоми) виконання дослідницьких дій. *Методика дослідження* — сукупність методів, прийомів і способів, за допомогою яких буде вирішено завдання дослідження, перевірено наукову гіпотезу, здобуто достовірні наукові факти. *Методика дослідження* — це певна частина дослідної системи, що дає змогу здійснювати дослідницьку діяльність.

10. Здобуття й аналіз нових наукових фактів за допомогою розроблених методів дослідження — головний елемент педагогічного дослідження. Тут важливо вичленувати самостійно здобуті дослідником результати дослідження із загальних результатів виховання й навчання, установити залежність між змістом його власної дослідної роботи і зміною явищ педагогічної дійсності. При цьому важливо чітко диференціювати науковий факт і явище. *Явище* — це момент буття, частина об’єктивної реальності. *Науковий факт* — це одиниця знання, що відбиває суть вислову про явища та їх зв’язки, будучи результатом ідеалізації, припущення про те, що всі аналогічні явища і зв’язки, відношення мають той самий зміст. *Педагогічний факт* — це відображення, “вичерпування” явища, фіксування певних зв’яз-

ків та сторін явищ за допомогою понятійного апарату науки. Це багаторазово і достовірно зафіксовані зв'язки між явищами навчання та виховання.

11. Розробка наукової концепції, тобто виділення істотного, головного в одержаних результатах дослідження, формулювання висновків, ідей, усього, що називають педагогічною теорією. Тут доцільно подати коротку анотацію нових наукових положень, запропонованих дослідником особисто, необхідно показати відмінність одержаних результатів від відомих раніше, описати ступінь новизни (вперше здобуто, удосконалено, набуло подальшого розвитку). Кожне наукове положення чітко формулюють, виокремлюючи його основну сутність і зосереджуючи особливу увагу на рівні досягнутої дослідником новизни.

12. Упровадження в практику результатів дослідження — важливий елемент на заключному етапі роботи. Тут розробляють конкретні методичні рекомендації, створюють навчальні чи методичні посібники, пропагують їх, чим забезпечується масове застосування педагогічних ідей дослідника.

1.3.5. Методи наукового педагогічного дослідження

Є три рівні підходу до проблеми розуміння єдності педагогічної теорії і практики, відносин педагогічної науки і практичного досвіду виховання й навчання. Перший рівень — емпіричний. Його вихідна позиція складається відповідно до вимог організації педагогічною наукою активних пошуків кращого педагогічного досвіду, в описі та значному поширенні цього досвіду через друк, державні органи освіти, науково-практичні конференції та інші форми спілкування науковців, діячів освіти і педагогів.

Інший рівень підходу до проблеми співвідношення педагогічної науки і практики полягає в ідеї випередження педагогічною теорією практики, перспективного розвитку педагогічного досвіду на основі широкого впровадження інновацій та нових даних, здобутих педагогічною наукою. Тут підкреслюється провідна роль педагогічної науки щодо практики навчання та виховання підростаючого покоління. До педагогічних працівників

ставиться вимога творчого засвоєння новітніх досягнень педагогічної науки. Це дає можливість самій теорії розвиватися, рухатися вперед на базі передового педагогічного досвіду, упродовження наукових рекомендацій.

Вищий рівень взаємодії педагогічної теорії і практики можна констатувати тоді, коли педагог, внутрішньо прийнявши ту чи іншу педагогічну ідею, гіпотезу, глибоко свідомо, творчо реалізовує її, створює якісно нову ситуацію ефективного навчання чи виховання. Такий педагог, творчо використовуючи педагогічні ідеї, перетворює їх із абстрактного узагальнення, загальної теорії в конкретну педагогічну реальність. Цей рівень підходу до проблеми співвідношення педагогічної теорії і практики формується в їх рівноправній творчій взаємодії, дослідно-експериментальному перетворенні педагогічної дійсності з метою розкриття нових закономірностей її розвитку. Такий рівень взаємодії можливий на базі систематичного засвоєння педагогом-дослідником висновків педагогічної науки, їх упродовження і перетворення в індивідуальному педагогічному досвіді.

Випередження педагогічною теорією практики та їх рівноправна творча взаємодія — сторони єдиного процесу науково-педагогічного пізнання, що відбувається за допомогою методів педагогічного дослідження.

Система методів науково-педагогічного дослідження складається з власне педагогічних, традиційних, а також методів, запозичених педагогікою з інших наук. **Метод наукового педагогічного пізнання** є способом здобуття, виявлення достовірних, переконливих фактів про реальну педагогічну дійсність, знань про наявні між її явищами зв'язками і залежностями, про закономірні тенденції їх розвитку, узагальнення здобутих знань і їхньої оцінки. **Науково-дослідна методика** — сукупність методів, цілеспрямована організація і застосування їх у пізнавальному процесі для підтвердження чи спростування висунутої гіпотези дослідження.

Науково-педагогічні дослідження є дослідно-експериментальними і теоретичними. Вихідний шлях пізнання — від конкретного до абстрактного, від живого споглядання до абстрактного мислення і від нього — до практики. Похідний шлях, закладений у цій же формулі, тобто зворотний рух, передбачає аналіз явищ педагогічної дійсності за допомогою накопичених узагальнень, від абстрактного до конкретного. Педагогіка накопичила власний досвід вивчення практики виховання й нав-

чання, розробила систему методів дослідження та експериментальних методик. Проте у педагогіці широко використовують методи суміжних наук: філософії, соціології, історії, психології, фізіології та ін. Різноманітні методи педагогічного дослідження можна поділити на три основні групи: методи емпіричного дослідження (пізнання педагогічного досвіду), методи теоретичного дослідження і методи математичної статистики.

Емпіричні методи педагогічного дослідження

До групи методів емпіричного дослідження належать такі: спостереження, опитування (бесіда, інтерв'ю, анкетування), тестування, рейтинг, вивчення продуктів діяльності досліджуваних (письмових, графічних, творчих і контрольних робіт), вивчення й узагальнення педагогічного досвіду, педагогічний експеримент.

Спостереження — це цілеспрямоване сприйняття будь-якого педагогічного явища, у процесі якого дослідник одержує конкретний фактичний матеріал. При цьому ведуть записи (протоколи) спостережень. Спостереження проводять звичайно за задалегідь складеним планом з виділенням конкретних об'єктів спостереження. Можна виокремити такі етапи спостереження:

- визначення завдань і мети (для чого, з якою метою ведеться спостереження);
- вибір об'єкта, предмета і педагогічної ситуації (що спостерігати);
- вибір способу спостереження, щонайменше впливає на досліджуваний об'єкт і найкраще забезпечує збирання необхідної інформації (як спостерігати);
- вибір способів реєстрації того, що спостерігається (як вести записи);
- обробка й інтерпретація отриманої інформації (який результат).

Розрізняють спостереження включене, коли дослідник стає членом тієї групи, в якій ведеться спостереження, і невключене — “збоку”; відкрите і приховане (інкогніто); суцільне і вибіркове.

Спостереження — дуже доступний метод, але має свої недоліки, пов'язані з тим, що на результати спостереження впливають особистісні особливості (установки, інтереси, психічні стани) дослідника. На відміну від повсякденного спостереження, педагогічне спостереження, спеціально здійснюване дослідником, завжди має бути цілеспрямованим, певною мірою спланованим, пошуковим. Цей метод має важливу перевагу: він не потребує ґрунтовної спеціальної підготовки, дає змогу швидко одержати інформацію, вивчити й проаналізувати педагогічні явища і процеси в природних умовах. Але спостереженню не притаманні повторюваність і стійкість, тому педагог-дослідник може випадково помітити (чи, навпаки, не помітити) яку-небудь важливу для керування експериментом обставину, факт, подію і т. ін. Спостереження за тим чи іншим педагогічним явищем допомагає побачити зовнішнє і не завжди розкриває його причини, тобто сутнісне, внутрішнє. Щоб зменшити ці недоліки, дослідник має розвивати в собі психологічну і педагогічну пильність.

Будучи присутнім на будь-якому заході в певному закладі освіти, навіть беручи участь у його підготовці та проведенні, дослідник має привчити себе постійно збирати необхідну інформацію методом спостереження. Взагалі цілеспрямоване спостереження може дуже швидко забезпечити дослідника відомостями щодо ефекту застосованого ним чи іншими науковцями нововведення (методики, технології, системи мір та ін.), стан навчально-виховного процесу в ході експерименту тощо.

Важливим способом дослідницької роботи є соціологічні методи — *опитування*. Методи опитування — це *бесіда, інтерв'ю, анкетування*. Вони можуть бути усними і письмовими. *Усні опитування* — це і довільна бесіда, і цілеспрямована співбесіда з респондентами (педагогами, студентами, їхніми друзями чи батьками за спеціально підготовленими запитаннями (чи програмами) — інтерв'ю). *Бесіда* — самостійний чи додатковий метод дослідження, застосовуваний з метою одержання необхідної інформації для роз'яснення того, що не було зрозуміло при спостереженні. Бесіду проводять за наміченим заздалегідь планом з виділенням питань, що потребують з'ясування, у вільній формі без запису відповідей співрозмовника.

Різновидом бесіди є *інтерв'ювання*, привнесене в педагогіку із соціології. При інтерв'юванні дослідник дотримується заздалегідь намічених питань, які ставлять у визначеній послідов-

ності. Під час інтерв'ю відповіді записують відкрито. Для одержання більш достовірної інформації необхідно створити атмосферу довіри між особами, які розмовляють, дотримуватися почуття міри в тривалості опитування, тому що будь-яке перенапругення за часом, кількістю питань і складністю їхнього змісту знижує повноту і вірогідність одержуваної інформації. Не можна забувати, що в груповому інтерв'ю люди (і дорослі, і діти) намагаються перед іншими виглядати кращими, розумнішими, більш обізнаними, прагнуть здаватися більш “начитаними”, цікавими. У зв'язку з цим можливе зниження вірогідності інформації, що потрібно враховувати.

Дуже результативний метод дослідно-експериментальної роботи — анкетування. **Анкетування** — вид опитування, але не усного, а письмового. Це метод масового збирання матеріалу на допомогу анкети. Ті, кому адресовані анкети, дають письмові відповіді на запитання. Бесіду й інтерв'ю називають опитуванням “віч-на-віч”, анкетування — заочним опитуванням. Анкетування на відміну від бесіди пропонує більш тверду логічну конструкцію, що залишається незмінною протягом усього опитування. У цього методу багато незаперечних переваг: він дає змогу за порівняно короткий термін зібрати інформацію від великої групи людей. За умови правильно проведеного анкетування виключається можливість впливу опитуваних осіб одне на одного. Але анкетування потребує значного часу для обробки здобутих результатів та їх аналізу, адже якщо навіть попросити відповісти лише на три запитання 50 учителів і 100 учнів, ми одержимо відразу 450 відповідей.

Анкети поділяють на **відкриті** (коли не обмежуються варіантами відповідей на запитання) і **закриті** (коли можливий вибір відповідей обмежується заздалегідь підготовленими варіантами). Для одержання більш точних даних користуються анкетами закритого типу. Особливість їх у тому, що відповіді в такому разі легше зіставити і статистично обробляти.

Суттєво, що результативність бесіди, інтерв'ювання й анкетування багато в чому залежать від змісту і структури пропонованих питань. План бесіди, інтерв'ю й анкети — це перелік питань (опитувальник). Розробка опитувальника припускає:

- визначення характеру інформації, яку необхідно одержати;
- формулювання пропонованих питань;

- складання першого плану опитувальника і його попередню перевірку шляхом пробного дослідження;
- виправлення опитувальника й остаточне його редагування.

Корисний матеріал може дати *вивчення продуктів діяльності* досліджуваних: письмових, графічних, творчих і контрольних робіт, малюнків, креслень, деталей, зошитів з окремих дисциплін тощо. Ці роботи можуть дати необхідні відомості про індивідуальність людини, яка бере участь у дослідженні, про досягнутий нею рівень умінь і навичок, що цікавлять дослідника, з тієї чи іншої галузі.

У сфері дослідження явищ педагогічної дійсності важливим є застосування методу тестування. *Тестування* — це метод виявлення визначених якостей особистості й інтенсивності їх виразності за допомогою серії іспитів (питань, задач, ситуацій тощо), тобто це спосіб психологічної діагностики, що використовує стандартизовані запитання і завдання (тести), які мають визначену шкалу значень. *Тест* — це стандартизований, обмежений за часом іспит. Він дає можливість із заздалегідь установленим ступенем імовірності визначити актуальний, наявний у людини на цей момент рівень знань, відносно стійкі особистісні властивості (у тому числі вміння і навички) і зразки, стійкі риси поведінки. Тести дають можливість одержати якісні та кількісні оцінки вимірюваних характеристик.

Так, знання у результаті проведення тестів структури потреб і мотивів учасників педагогічного процесу дає змогу знаходити найбільш ефективні стимули і шляхи підвищення ретельності цих учасників, а також властиві їм якості особистості. Тестування допомагає досліднику вчасно виявляти особливості певних педагогічних ситуацій, ставити правильний діагноз під час виникнення їх і знаходити шляхи ефективного вирішення їх. Цей метод застосовується для визначення індивідуальних розходжень, дає можливість визначити актуальний рівень розвитку в суб'єкта педагогічного процесу необхідних навичок, знань, особистісних характеристик тощо. Відомі різні види тестів: досягнень, інтелекту, проєктивні, особистісні та ін.

Тестування — невід'ємний фактор особистісного менеджменту, що припускає систематичне самопізнання і самооцінку дослідником (і в принципі будь-яким учасником педагогічного

процесу) своєї індивідуальної роботи з вироблення чи розвитку якостей, необхідних для науково-дослідної діяльності. Використання тестів допомагає досліднику:

- об'єктивно оцінювати свої особистісні та ділові якості, стосунки з колегами, іншими людьми;
- переборювати помилкові стереотипи сприйняття самого себе та інших людей;
- коригувати поведінку в напрямі успішної реалізації особистісних і професійних цілей;
- обґрунтовано робити професійний вибір і реально визначити можливості свого професійного зростання.

Рейтинг — оцінка педагогічного явища, якогось елемента навчально-виховного процесу, людини тощо (будь-чого) компетентними суддями (експертами). Його іноді називають методом експертної оцінки.

До емпіричних методів дослідження відносять також **вичення й узагальнення педагогічного досвіду**, у ході якого виділяють головну ідею автора як педагога-новатора, сутнісні механізми запропонованої ним педагогічної інновації, що сприяє підвищенню ефективності навчально-виховного процесу.

Особливу роль у педагогічних дослідженнях відіграє **експеримент**. Поняття “експеримент” в енциклопедичних словниках має різні визначення. Але більшість дефініцій вказують на те, що всі вони еквівалентні (рівнозначні), з кожного можна вивести всі інші, кожне з визначень більше висвітлює певну сторону конкретного явища.

Експеримент (від лат. — спроба, досвід) — науково обґрунтований досвід; перевірка гіпотези; відтворення чимось (іншим педагогом чи керівником закладу освіти) розробленої автором методики (технології, системи заходів і т. ін.) у нових умовах; дослідна робота в закладі освіти з тієї чи іншої проблеми; метод пізнання, за допомогою якого в природних чи спеціально створених, контрольованих і керованих умовах досліджується педагогічне явище, відшукується новий спосіб розв'язання педагогічного завдання, проблеми; строго спрямована і контрольована педагогічна діяльність зі створення й апробування нових технологій навчання, виховання, розвитку особистості, керування закладом освіти; метод дослідження, який припускає виділення істотних факторів, які впливають на результати пе-

дагогічної діяльності, що дає можливість їх варіювати з метою досягнення оптимальних результатів.

Експеримент — спеціально організована перевірка того чи іншого методу, прийому роботи для виявлення його педагогічної ефективності. **Педагогічний експеримент** — дослідна діяльність з метою вивчення причинно-наслідкових зв'язків у педагогічних явищах, що припускає дослідне моделювання педагогічного явища й умов його перебігу; активний вплив дослідника на педагогічне явище; вимірювання результатів педагогічного впливу і цієї взаємодії.

Розрізняють експеримент природний (в умовах звичайного освітнього процесу) і лабораторний — створення спеціальних умов для перевірки, наприклад, того чи іншого методу навчання, коли окремих учнів ізолюють від інших. Найчастіше використовують природний експеримент, тривалий чи короткочасний.

Педагогічний експеримент може бути **констатуючим**, що встановлює тільки реальний стан справ у навчально-виховному процесі, чи **перетворюючим** (формуючим), що цілеспрямовано організується для визначення умов (методів, форм і змісту освіти) розвитку особистості чи дитячого колективу. Для перетворюючого експерименту потрібні для порівняння контрольні та експериментальні групи. Труднощі в реалізації методу експерименту полягають у тому, що необхідно досконало володіти технікою його організації і проведення, тут потрібні особлива делікатність, такт, педантичність з боку дослідника, вміння встановлювати контакт із випробовуваними.

У педагогіці пошук, дослідна робота припускають експеримент, а останній завжди припускає пошукову діяльність, створення нового педагогічного досвіду. Чітко і строго розвести всі згадані вище близькі поняття не можливо. Конкретну педагогічну діяльність можна відносити до певного поняття за домінуючою ознакою: чим більше в ній нового, інноваційного тим ближча вона до власне експериментальної роботи; чим більше в ній відтворення в інших умовах іншими педагогами уже відомих технологій — тим ближча вона до передового педагогічного досвіду, в ході якого цілком можливі пошук нового і його наступна апробація, тобто власне експеримент. Тому не випадково з усіх визначень зрозуміло, що експеримент — це комплексний, багатофункціональний метод, призначений для розв'язання найрізноманітніших завдань.

З одного боку, очевидно: щоб сучасні заклади освіти розвинулись, підвищувався професійний рівень педагогічних працівників, необхідно надати таким закладам можливість експериментувати, створювати нову практику виховання й навчання, що відповідатиме оновленому суспільству, життю. З іншого боку, також очевидно, що експеримент завжди пов'язаний з ризиком, тому що експериментальна робота — це діяльність із заздальгідь не завжди точно відомим, далеко не завжди гарантованим результатом, оскільки:

- частину задуманого не вдається здійснити через несприятливі умови (кадрові, матеріальні, часові, морально-психологічні та ін.);
- деякі припущення виявляються помилковими. Повної гарантії від прорахунків ніхто забезпечити не може, оскільки експеримент — це завжди пошук невідомого (тому він пов'язаний з ризиком). В основі експерименту лежить гіпотетична ідея тієї чи іншої методики із заздальгідь неочевидним, а тільки передбачуваним результатом.

Хибною, на жаль, є традиція рапортувати тільки про успіхи дослідно-експериментальної роботи — вона заважає визнавати ті очікування, що не здійснилися в експерименті. Чесний, сумлінний педагог-дослідник ніколи не приховує від своїх колег у виступі, статті, методичних рекомендаціях даних про негативні наслідки будь-яких своїх експериментів, про помилки, яких припустився в ході експериментальної роботи, про гіпотези, що не підтвердилися. Як би важко і незвично не було, але необхідно визнати користь і негативних результатів педагогічних експериментів для педагогічної науки і практики. Це зумовлено тим, що негативний результат будь-якого педагогічного експерименту чи його частини також є соціально значущим, оскільки “рятує” інших педагогів від необхідності проходити вимушений шлях проб (що заощаджує сили і час), запобігає повторенню помилок. Тому обнародувані дані про негативні результати певного педагогічного дослідження варто відносити до заслуг експериментатора, а не засуджувати його, тому що не все в експерименті можна заздальгідь передбачити.

Щоб уявити всю організаторську роботу з розвитку дослідно-експериментальної діяльності в будь-якому закладі освіти

у формі перетворюючого експерименту, корисно розглянути її етапи. Це дасть досліднику можливість, з одного боку, побачити всю організаційну роботу в цілому, з іншого — забезпечити її послідовне виконання у вигляді раціонального алгоритму, допоможе уникнути сумбурності, плутанини, стихійності. У науковій літературі є два основних підходи до виокремлення етапів перетворюючого експерименту. Одні з них (М.А. Данилов, В.І. Загвязинський, А.І. Кочетов та ін.) виділяють такі етапи перетворюючого експерименту:

- **теоретичний** (постановка проблеми, визначення мети, об'єкта і предмета дослідження, його завдань і гіпотез);
- **методичний** (розробка методики дослідження і його плану, програми, методів обробки одержаних результатів);
- власне **експеримент** — проведення серії досліджень (створення експериментальних ситуацій, спостереження, керування дослідженням і вимірювання реакцій випробуваних);
- **аналітичний** — кількісний і якісний аналіз, інтерпретація одержаних фактів, формулювання висновків і практичних рекомендацій.

Інший підхід (В.Н. Алфімов, В.І. Зверева, А.Є. Капто, М.М. Поташник) дещо конкретизує попередній і виділяє такі етапи експерименту:

- **діагностичний** — аналіз утруднень суб'єктів і стану педагогічного процесу щодо ракурсу досліджуваної проблеми, виявлення і формулювання суперечностей, що потребують якнайшвидшої ліквідації за допомогою певних змін, нових методик, технологій, структур, нового функціонального механізму. Інакше кажучи, це етап виявлення проблеми й обґрунтування її актуальності;
- **прогностичний** — постановка мети, її декомпозиція у низці завдань експерименту, побудова моделі нової технології (методики, структури, системи заходів і т. ін.), формулювання гіпотези, прогнозування очікуваних позитивних результатів, а також можливих збитків, утрат, негативних наслідків тощо, продумування компенсаційних механізмів (заходів, резервів та ін.). Це етап розробки розгорнутої програми експерименту;
- **організаційний** — складання програми експерименту, забезпечення умов для її реалізації, підготовка матеріальної

бази експерименту, розподіл управлінських функцій у дослідно-експериментальній роботі, організація спеціальної підготовки кадрів, що беруть участь в експериментальній роботі, створення методичного забезпечення їхньої діяльності, а також діяльності всіх учасників експерименту, пошук і добір експертів та ін.;

- **практичний** — здійснення вихідних діагностичних зрізів, що констатують стан досліджуваного явища, реалізація нової технології (методики, системи мір тощо), відстеження специфіки досліджуваного процесу, вимір проміжних (поточних) результатів, коригування випробовуваної освітньої технології, здійснення контрольних діагностичних зрізів;

- **узагальнюючий** — обробка здобутих емпіричних даних, співвіднесення результатів експерименту з поставленими цілями і завданнями, аналіз усіх результатів, коригування гіпотези, моделі нової технології відповідно до прикінцевих результатів, оформлення й опис ходу і результатів експерименту;

- **впроваджуючий** — поширення чи впровадження нової освітньої технології або методики як керованого процесу в роботу різних педагогічних колективів, спрямоване на практичну реалізацію в масовому педагогічному дослідженні інновацій, запропонованих дослідником.

Нижче подано зразок оформлення програми перетворюючого експерименту, який доцільно використовувати під час проведення такого експерименту в сучасному закладі освіти:

- Назва теми експерименту.
- Виконавець (керівник) експерименту (прізвище, ім'я, по батькові, посада, звання, адреса, телефон).
- Назва державної установи (закладу) освіти, що дала дозвіл на експеримент і розподілила відповідальність за його результати.
- Коротке обґрунтування актуальності теми (з яких потреб і суперечностей практики випливає необхідність організації саме цього експерименту).
- Об'єкт дослідження.
- Предмет дослідження.
- Мета експерименту.
- Завдання експерименту.
- Гіпотеза (розгорнуте припущення, в якому максимально докладно викладена модель, майбутня методика, система за-

ходів, тобто те нововведення, за рахунок якого очікується одержання високої ефективності навчально-виховного процесу).

- Методи і конкретні методики дослідження (види анкет, тести, тексти контрольних робіт, експериментальні дидактичні матеріали).
- Терміни експерименту (час початку, час передбачуваного завершення).
- Етапи (терміни і зміст роботи) експерименту.
- Склад учасників експерименту.
- Розподіл функціональних обов'язків усіх осіб, що беруть участь в експериментальній роботі.
- База (весь заклад освіти, паралель, окрема група досліджуваних) експерименту (обумовити експериментальні й контрольні об'єкти).
- Формулювання критеріїв оцінки очікуваних результатів.
- Прогноз: а) позитивних результатів;
б) утрат, можливих негативних наслідків;
в) продумування компенсацій.
- Науковий консультант експерименту.
- Пропозиції щодо кандидатур рецензентів програми експерименту (із зазначенням посади і місця роботи).
- Форма подання результатів експерименту (письмовий звіт, текст доповіді, методичні рекомендації, стаття в журнал, дисертація та ін.).

Перелічені методи емпіричного пізнання педагогічних явищ є засобами збирання науково-педагогічних фактів, що піддаються теоретичному аналізу, тому й виділяють спеціальну групу методів теоретичного дослідження.

Теоретичні методи педагогічного дослідження

Теоретичні методи необхідні для визначення проблеми наукового педагогічного дослідження, формулювання гіпотез і оцінки зібраних фактів. Теоретичні методи насамперед пов'язані з *вивченням наукової літератури*: праць класиків з питань людинознавства в цілому і педагогіки зокрема; загальних і спеціальних праць з педагогіки і психології; історико-педагогічних праць і документів; періодичних педагогічних видань; художньої літератури про школу, виховання, учителів; довід

коної педагогічної літератури, підручників і методичних посібників з педагогіки і суміжних наук. Вивчення літератури дає можливість довідатись, які сторони і проблеми вже добре вивчено в галузі педагогіки, з яких ведуться наукові дискусії, що застаріло, а які питання ще не вирішено. Крім того, це дає змогу з'ясувати, що найбільш суттєвого було створено з досліджуваної проблеми на сьогодні, оскільки це важливо для збирання ідей і визначення тезауруса, тобто джерел, на основі яких і будуватимуться всі гіпотези, моделі, проекти майбутньої роботи дослідника.

З метою накопичення наукових фактів доцільно використовувати метод *вивчення нормативних та інструктивно-методичних документів* з досліджуваної проблеми, *аналізу шкільної (вузівської), вчительської й учнівської документації* (планів, аналітичних доповідей, зошитів учнів, особових справ учнів, медичних карт, класних журналів, учнівських щоденників, протоколів загальних зборів, методичних засідань, педагогічних рад тощо), що "озброює" дослідника певними об'єктивними даними, які характеризують реально сформовану практику організації освітнього процесу.

Робота з літературою припускає використання таких методів, як складання *бібліографії* — переліку джерел, відібраних для роботи з досліджуваної проблеми; *реферування* — стислий виклад основного змісту однієї чи кількох праць із загальної тематики; *конспектування* — ведення більш детальних записів, основу яких становить виділення головних ідей і положень публікації; *анотування* — короткий запис загального змісту книги чи статті; *циткування* — дослівний запис виражень, фактичних чи цифрових даних, що містяться в літературному джерелі.

До теоретичних методів дослідження належать *історико-генетичний метод, метод моделювання*, а також різні розумові процедури логічного мислення: *аналіз* (розчленовування на частини), *синтез, класифікація, типологізація, абстрагування, порівняння, узагальнення* та ін. Розглянемо докладніше деякі з них.

Порівняння. Йдеться про зіставлення одержаних результатів з цілями, що намічалися. Будь-яка оцінка завжди є порівнянням з ідеальним чи оптимальним. Але важливо зіставляти не тільки з тим, як повинно бути, а й із тим, як було раніше, що

дає змогу побачити позитивні й негативні зрушення, тобто динаміку процесу. Порівняння як розумова процедура дуже продуктивне під час аналізу інформації про будь-яку людину, включену в педагогічний процес: що говорять про неї різні люди (вчителі, однолітки, батьки, приятелі та ін.).

Класифікація. Сутність цієї розумової процедури під час аналізу інформації полягає в логічному розподілі фактів, даних, явищ тощо за якоюсь однією ознакою, притаманною для цієї групи.

Аналізуючи заходи, зібрані факти, роботу в цілому, дослідник використовує й **узагальнення**. Узагальнення припускає логічний перехід від одиничного до загального, від менш загального до більш загального судження, знання, оцінки. Узагальнене судження, будучи більш глибоким відображенням дійсності, дає змогу проникнути в сутність заходів, явищ і в такий спосіб оцінити діяльність педагогів із принципових позицій. Але узагальнення — це не підсумовування. Найчастіше узагальнення інформації під час аналізу доцільно поєднувати з виділенням головного, істотного. Наприклад, у ході проведення психолого-педагогічного консиліуму експертами було названо багато причин неуспішності діяльності одного з дуже “важких” досліджуваних. Підсумовування цих причин нічого не дало б для прийняття оптимальних управлінських рішень. Проте, якщо, виділивши всі причини (так зване поле причин), шляхом узагальнення визначити домінуючі, виявити з них головні й першопричини, то можна швидко визначити обґрунтовані ефективні заходи. Адже причини неуспішності взаємозалежні, кожна породжує інші, отже, й усі вони залежать від першопричини, від домінуючих причин.

Велику допомогу педагогу-досліднику може надати і **абстрагування** — процес мисленнєвого “відволікання” дослідника від будь-яких ознак чи якостей предмета від самого предмета, щоб глибше вивчити його, ізолювати від інших предметів, ознак. Ідеться про первісне відволікання від конкретних фактів і пошук науково обґрунтованого алгоритму діяльності (адже будь-які алгоритми припускають моделювання, імітації, тобто абстрагування від конкретних форм прояву суті). Потім інформацію вибудовують відповідно до знайденого алгоритму, моделі

(згадаймо систему заходів для оптимізації керування, процесу навчання, різні пам'ятки і т. ін.). Граничним випадком абстрагування є *ідеалізація*, внаслідок якої створюється поняття про ідеалізований об'єкт (ідеальний педагог, ідеальна школа).

Конкретизація — логічна форма, протилежна абстракції. Це розумовий процес перетворення предмета з виокремлених раніше абстракцій. Під час конкретизації поняття збагачуються новими ознаками, тому що вона спрямована на висвітлення розвитку предмета як цілісної системи. Конкретним тут називають єдність різноманітного, поєднання багатьох ознак, якостей предмета. Абстрактним, навпаки, називають однобічну, ізольовану від інших моментів ознаку предмета.

Теоретичний аналіз — це виділення і розгляд окремих сторін, ознак, особливостей, властивостей педагогічних явищ. Аналізуючи окремі факти, групуючи, систематизуючи їх, ми виявляємо в них загальне й особливе, устанавлюємо загальний принцип чи правило. Аналіз супроводжується *синтезом*, він допомагає проникнути в сутність досліджуваних педагогічних явищ.

Індуктивні й дедуктивні методи — це логічні методи узагальнення одержаних емпіричним шляхом даних. *Індуктивний метод* припускає рух думки дослідника від окремих суджень до загального висновку, *дедуктивний* — від загального судження до окремого висновку.

У пошуку оптимального рішення в експериментальній роботі корисні й такі процедури, як *аналогія, інтегрування, систематизація* та ін. Причому під час аналізу інформації жодна з названих аналітичних процедур не здійснюється в чистому вигляді, усі вони взаємопов'язані, взаємодіють одна з одною і виділені нами за домінантною ознакою.

Модельовання. Широко застосовують у теоретичних дослідженнях прийом порівняння та особливо *аналогію* — специфічний вид порівняння, що дає можливість встановлювати подібність явищ. Аналогія дає підставу для висновків про еквівалентність у визначених відносинах одного об'єкта щодо іншого. Тоді більш простий за структурою і доступний для вивчення об'єкт

стає моделлю більш складного об'єкта, іменованого прототипом (оригіналом). З'являється можливість перенесення інформації за аналогією від моделі до прототипу. У цьому сутність одного зі специфічних методів теоретичного рівня — моделювання. При цьому можливе повне звільнення суб'єкта від емпіричних посилань висновку, коли самі умовиводи від моделі до прототипу набувають форми математичних відповідностей (ізоморфізму, гомоморфізму, ізофункціоналізму), а мислення починає оперувати не реальними, а уявними моделями, що втілюються потім у формі схематичних знакових моделей (графіків, схем, формул тощо).

Ізоморфізм — відношення між об'єктами, що мають різний склад, але тотожну чи подібну структуру, коли кожному елементу одного об'єкта відповідає один елемент іншого. **Гомоморфізм** — структурна подібність двох об'єктів, коли кожному елементу одного може відповідати група елементів іншого. **Ізофункціоналізм** — подібність функцій чи дій об'єктів.

Модель — допоміжний об'єкт, обраний чи перетворений людиною в пізнавальних цілях, що дає нову інформацію про основний об'єкт. У дидактиці започатковано спроби створити, поки що на якісному рівні, модель навчального процесу в цілому. Водночас модельне подання окремих сторін чи структур навчання практикують вже досить широко (наприклад, зроблено спробу представити зміст освіти як багаторівневу педагогічну модель соціального замовлення, є дослідження, в яких математично моделюються окремі сторони навчання).

Моделювання в теоретичному дослідженні слугує також завданню конструювання нового, того, чого немає ще в практиці. Дослідник, вивчивши характерні риси реальних процесів і тенденцій розвитку їх, шукає на підставі ключової ідеї нові сполучення їх, уявно komponує, тобто моделює потрібний стан досліджуваної системи. Створюють **моделі-гіпотези**, що розкривають механізми зв'язку між компонентами навчання (наприклад, зв'язку між оволодінням знаннями, способами діяльності та психічним розвитком особистості), на підставі яких будують рекомендації і висновки, що перевіряються емпірично. Перевірені моделі-гіпотези перетворюються в наукові теорії, багато в чому зберігаючи свій модельний характер. Необхідно тільки пам'ятати, що будь-яка модель завжди "бідніша" за прототип, відбиваючи лише його окремі сторони і зв'язки, оскільки теоретичне моделювання завжди включає ідеалізацію.

Особливим видом моделювання, що ґрунтується на ідеалізації, можна вважати *уявний експеримент*. У такому експерименті дослідник на підставі теоретичних знань про об'єктивний світ і емпіричні дані створює ідеальні об'єкти, співвідносить їх у визначеній динамічній моделі, імітуючи думкою рух і ситуації, можливі в реальному експериментуванні. При цьому ідеальні об'єкти і моделі виявляють у "чистому" вигляді найбільш важливі для дослідника істотні зв'язки і відносини.

Суттєво, що метод моделювання реальних педагогічних процесів поєднує емпіричні й теоретичні методи наукового педагогічного дослідження. Він полягає у створенні ідеальної, з погляду наукових даних, моделі організації й умов функціонування будь-якої частини цілісного педагогічного процесу. Моделювання можливе у процесі вивчення й експериментування окремих педагогічних форм, методів роботи, їх взаємозв'язку. Його застосовують і в організації великомасштабних досліджень. Розробляють і влаштовують нові моделі для експериментування навчального плану, типу закладу освіти, системи самоврядування, програми дії навчально-виховних комплексів, організації навчальної чи продуктивної праці, програми виховання і режиму для тих, хто навчається чи виховується.

Математичні і статистичні методи в педагогіці

Математичні та статистичні методи в педагогіці застосовують для обробки даних, одержаних методами опитування й експерименту, а також для встановлення кількісних залежностей між досліджуваними явищами. Ці методи допомагають оцінити результати експерименту, підвищують надійність висновків, дають підстави для теоретичних узагальнень. Найбільш поширеними з математичних методів, застосовуваних у педагогіці, є *реєстрація, ранжування, шкалування*. За допомогою статистичних методів визначають середні величини одержаних показників: *середнє арифметичне* (наприклад, визначення кількості помилок у перевірних роботах контрольної й експериментальної груп); *медіана* — показник середини ряду (наприклад, за наявності 12 учнів у групі медіаною буде оцінка шостого учня в списку, в якому всі учні розподілені за рангом їхніх оцінок); ступінь розсіювання — *дисперсія*, чи середнє квадратичне відхилення, коефіцієнт варіації та ін. Усе частіше в педагогічних дослідженнях використовують різні форми

математичного аналізу (факторного, регресивного, кореляційного тощо). Для проведення цих підрахунків використовують відповідні математичні формули, застосовують довідкові таблиці. Результати, оброблені за допомогою методів математичної статистики, дають змогу встановити кількісну залежність у вигляді графіків, діаграм, таблиць.

У педагогічній науці ще багато невиявлених зв'язків і залежностей, що дають простір для наукових пошуків молодих дослідників. Найважливішою умовою успішного розвитку педагогіки є співробітництво вчених і педагогів-практиків, які, оволодіваючи основними методами педагогічного дослідження, можуть більш цілеспрямовано вивчати й аналізувати свій досвід і досвід інших педагогів, а також на науковій основі перевіряти власні педагогічні знахідки і відкриття.

На сьогодні у педагогічних дослідженнях здебільшого застосовують комплексні методик, що вимагають участі вчених різних спеціальностей: педагогів, філософів, соціологів, психологів, фізіологів, медиків. Комплексність додає науково-педагогічним дослідженням колективний характер і забезпечує можливість одержання переконливих результатів. Дослідно-експериментальні дослідження вимагають широкого залучення в дослідницький процес передових учителів та педагогів-новаторів. Тому такі дослідження виконують як індивідуально, так і колективно.

1.4. Особливості педагогічного процесу у вищому навчальному закладі

Педагогічний процес можна розглядати як спосіб організації педагогічних відносин, сутність якого полягає у цілеспрямованому відборі та використанні зовнішніх чинників розвитку учасників цього процесу.

Педагогічний процес — спеціально організована взаємодія учасників, що розвивається впродовж певного часу в межах певної виховної системи і спрямована на досягнення поставленої мети. Унаслідок такої взаємодії мають відбуватися позитивні перетворення особистісних властивостей та якостей як вихованців, так і вихователів.

Де б не відбувався педагогічний процес, структура його залишається інваріантною та універсальною (рис. 1.1):

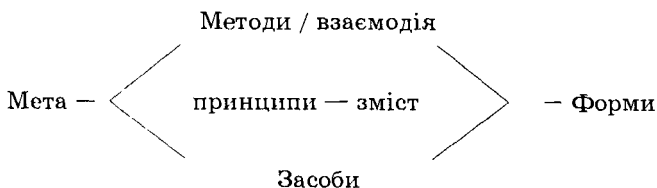


Рис. 1.1. Структура педагогічного процесу

Мета відображає кінцевий результат педагогічної взаємодії, якого прагнуть учасники цієї взаємодії. Принципи визначають основні напрями досягнення мети. **Зміст** — це частина досвіду поколінь, яка передається вихованням для досягнення мети згідно з обраними напрямками. **Методи** — способи взаємодії учасників педагогічного процесу, за допомогою яких передається та усвідомлюється зміст. **Засоби** — матеріалізовані предметні способи опрацювання змісту, що використовуються разом з методами. **Форми** організації педагогічного процесу визначають зовнішнє вираження акту взаємодії учасників педагогічного процесу. Ці форми характеризуються кількістю учасників взаємодії або місцем, часом та порядком їх здійснення.

Отже, педагогічний процес є системою, оскільки система — це сукупність взаємопов'язаних елементів, які утворюють певну цілісність та взаємодіють. Жоден компонент системи не можна замінити на інший або на їх сукупність, оскільки система перестав функціонувати, відокремлення будь-якого елемента системи призводить до її ліквідації.

С різнманітні підходи щодо уточнення структури педагогічної системи залежно від того, що покладено в її основу (Е.Л. Белкін: в основі — педагогічна система як частина соціальної системи; Н.В. Кузьміна: в основі — функціональні компоненти педагогічної діяльності; В.Я. Сквирський, В.І. Смирнов та ін.).

Крім того, є певні особливості педагогічного процесу залежно від навчально-виховного закладу, в якому він відбуватиметься. Так, особливості педагогічного процесу у вищих навчальних закладах пов'язані насамперед з вимогами, які висуває суспільство до спеціалістів вищої кваліфікації.

Педагогічний процес у вищій школі відповідає певним закономірностям:

- **єдності історичного та логічного**, що вимагає єдності генетичних та структурних зв'язків у розвитку теорії науки; єдність історії та теорії науки і практики; єдність історичної та теоретичної форм наукового пізнання; єдність історичного, теоретичного та логічного в системі вищої освіти; єдність історичних і сучасних методів наукового дослідження. Згідно з цією закономірністю вивчають історію науки, історію вищого навчального закладу, історію педагогіки вищої школи та їх взаємозв'язок із сучасністю;

- **застосування методів пізнання емпіричного та теоретичного характеру** в процесі вивчення об'єктів дослідження. Згідно з цією закономірністю емпіричну інформацію поєднують з її теоретичними узагальненнями у структурі науки та розділах предмета, що вивчається студентами;

- **взаємозв'язків у реальному житті, що об'єднує всі компоненти життєдіяльності вищого навчального закладу**, а саме:

- взаємозумовленість усього цілісного педагогічного процесу (єдність комплексу навчально-освітньої та матеріально-господарчої діяльності);

- взаємозумовленість соціального стану суспільства з процесом підготовки до нього;

- взаємозумовленість професійно-педагогічної, викладацької діяльності викладачів з навчальною та науково-пошуковою діяльністю студентів;

- взаємозумовленість мети, змісту, методів та форм педагогічного процесу з мотивацією обов'язку, інтересу та престижності вищої освіти студентів;

- взаємозумовленість процесу підготовки професіонала з вихованням любові до своєї професії;

- взаємозумовленість якості викладання у вищих закладах з рівнем психолого-педагогічної підготовки кожного члена педагогічного колективу, а також з підвищенням кваліфікації кожного викладача.

Центром педагогічного процесу у вищих закладах освіти є інтелектуальна та емоційна взаємодія між викладачами і студентами, яка відрізняється від характеру взаємодії вчителя

ти учнів у школі. Відповідно структуру педагогічного процесу у ВНЗ можна подати в такий спосіб (за В.Я. Сквирським) (рис. 1.2).

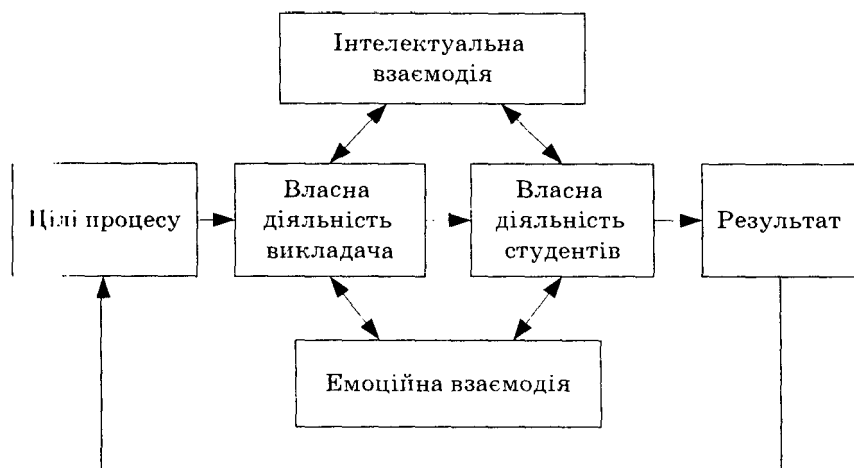


Рис. 1.2. Структура педагогічного процесу у ВНЗ

Ця інтелектуальна та емоційна взаємодія в різних умовах має різний характер і виявляється в різноманітних формах, натомість за будь-яких умов педагогічний процес стає ефективним, коли діяльність викладача, його вплив на студентів відповідають їхнім пізнавальним можливостям і характеру діяльності.

Цей необхідний, постійний зв'язок, що розкриває сутність педагогічного процесу вищої школи є однією з основних закономірностей навчання у вищих навчальних закладах (процес навчання розглядається як складова педагогічного процесу). Цей зв'язок відображає спрямованість зусиль викладачів, студентів та характер спільної діяльності їх. Викладачі та студенти є рівноправними учасниками педагогічного процесу, між ними встановлюються суб'єкт-суб'єктні відносини, що мають особистісно орієнтований характер.

Характер взаємовідносин викладачів і студентів визначається також загальними цілями діяльності викладачів (як "мотор" педагогічного процесу) у вищих закладах освіти, а саме:

1) організацією та керівництвом процесом оволодіння студентами професійними знаннями, уміннями та навичками за певною спеціальністю;

2) забезпеченням студентів інформацією, необхідною для досягнення першої цілі;

3) здійсненням навчального процесу в такий спосіб, щоб він сприяв максимально можливому розвитку загальних психічних здібностей, зокрема інтелектуальних;

4) вихованням кожного студента як високоморальної, творчої, активної та соціально зрілої особистості шляхом спрямування організації, керівництва та проведення навчального процесу у відповідному напрямі.

Отже, характер взаємовідносин становить взаємодію, спрямовану на ефективне здійснення зазначених вище цілей.

В умовах вищого навчального закладу якості, необхідні студентам для їхньої майбутньої професійної діяльності, найбільш успішно формуються тоді, коли весь зміст навчально-виховного процесу максимально наближений до умов практичної діяльності майбутніх фахівців. Отже, педагогічний процес у вищих навчальних закладах підпорядковується *закону моделювання*, згідно з яким усі заходи, що проводяться у вищих навчальних закладах, мають бути насиченими професійним змістом і проходити в ситуаціях, максимально наближених до дійсності, тобто до умов, на які випускник може натрапити в реальному виробництві.

Відповідно до закону моделювання частка навчальних занять та заходів, що моделюють майбутню діяльність, постійно зростає за рахунок упровадження сучасних інноваційних технологій навчання.

Педагогічний процес у вищій школі перебуває у постійному русі, удосконалюючись та набуваючи розвитку. Головний напрям розвитку такого процесу — постійне підвищення активності, самостійності та свідомості студентів, збільшення в їх роботі частки самовиховання, самоосвіти, елементів наукового дослідження.

Русійними силами розвитку педагогічного процесу у вищих навчальних закладах є, з одного боку, притаманні йому суперечності, а з іншого — мотиваційно-цільові установки учасників.

Найбільш вагомими є такі суперечності:

1) між діями викладача (постановка навчальних та практичних завдань, викладання навчального матеріалу, показ при-

йомів виконання дій, засоби організації діяльності студентів, контроль цієї діяльності, висунення проблемних питань тощо) і можливостями студентів (рівень знань, умінь, навичок; ступінь розумового та фізичного розвитку; засвоєні засоби і прийоми навчальної діяльності; мотиви навчання, психічний стан тощо);

2) між вимогами сучасного виробництва та ступенем моделювання професійної діяльності на заняттях;

3) між більшою самостійністю викладачів вищих навчальних закладів у відборі інформації (порівняно зі школою) та більшою самостійністю студентів у засвоєнні цієї інформації (зміна форм навчання і контролю порівняно зі школою);

4) пов'язані з особливостями адаптації колишніх школярів до нової системи навчання, нового колективу, змін режиму праці та відпочинку тощо.

Мотиваційно-цільові установки учасників педагогічного процесу зазнають впливу нової сучасної ідеології, що розвивається у напрямі формування самосвідомості людини, яка сама відповідає за своє життя та кар'єру. Звідси випливають мотиви розкриття свого інтелектуального, творчого потенціалу, прагнення поєднувати навчання із саморозвитком, досягати успіхів у навчанні, науково-дослідній діяльності, стати компетентним фахівцем тощо.

1.4.1. Особливості адаптації молоді у вищому навчальному закладі

Основну масу студентів, які навчаються у вищих навчальних закладах, становлять юнаки та дівчата віком 18—25 років. Тому одним із головних завдань педагогіки та психології вищої школи є вивчення особливостей студентської молоді. Якщо в арсеналі педагогічної науки є багата монографічна література зі шкільного віку, то узагальнюючих робіт з іншого стану юнацького віку немає. Студентство у педагогічному та психологічному відношеннях ще не вивчено.

Це пояснюється наявністю двох думок щодо визначення студентства. Одні вчені стверджують, що в студентському віці юнаків та дівчат лише розвиваються ті тенденції, які вже було закладено у старшому шкільному віці, отже, студентство не

становить особливого етапу в розвитку людини. Прихильники іншої думки відносять студентство до категорії дорослих людей, яких педагоги та психологи не диференціюють. В аргументах прихильників обох думок міститься частина істини, але це не дає підстав не вивчати студентський вік, як самостійний та важливий етап у розвитку людини.

Студентство — частина дорослого населення, яка об'єднується поняттям “молодь” і виховання якої є обов'язком педагогів вищої школи. Студентська діяльність — це нова форма суспільної практики. Усі проблеми, що виникали перед старшими школярами як суто теоретичні та віддалені, стають для студентів проблемами практичними. Перехід від старшого шкільного віку до вузівського супроводжується труднощами, часто — зміною звичних умов життя.

Уже в старшому шкільному віці у значної частини юнаків та дівчат формуються інтереси в різноманітних галузях знань. Після вступу до вищого навчального закладу в молодих людей, з одного боку, звужується сфера інтересів у напрямі їх професіоналізації, з іншого — розширюється сфера інтересів у обраній галузі знань. У зв'язку з цим ряд попередніх інтересів відступає на другий план. Якщо школяр вступає до гуманітарного вищого навчального закладу, то звужується сфера інтересів до технічних наук, і навпаки.

Навчання у вищому навчальному закладі — період найбільш інтенсивного розквіту інтелектуальних та моральних сил людини. К.Д. Ушинський називав вік від 16 до 22—23 років найбільш вирішальним періодом у житті людини. Він писав: “Саме тут завершується період утворення окремих уявлень, і якщо не всі вони, то значна частина їх групується в одну мережу, достатньо простору, щоб віддати рішучу перевагу тому чи іншому напрямку думок людини та її характеру. Важливо, щоб матеріал, який у цей час вливають у душу юнакам, був доброї якості”¹.

До моменту вступу до вищого навчального закладу більшість юнаків та дівчат досягають фізичної зрілості. Однак психічний розвиток особистості триває. Процес розвитку особистості проходить низку послідовних стадій, кожна з яких характеризується своїми рисами, структурою психічної діяльності, особливостями зв'язків психічних процесів та якостей особистостей,

¹ Ушинський К.Д. Сочинення. — Т. 8. — М.: АПН ССРСР, 1950. — С. 442.

и взаємин з довкіллям. Наступна стадія підготовлюється попередньо та переходить у нову, більш високу, з характерними для неї особливостями мотиваційної, операційної та змістової сторін психічної діяльності у взаємозв'язку їх.

У розвитку нервової системи виникають нові структури. У зв'язку з цим перебудовується діяльність раніше сформованих структур. У діяльності центральної нервової системи старшокласників завдяки постійній зміні в одному і тому ж порядку одних і тих самих дій, засобів, вчинків виникають певні зв'язки умовних рефлексів, які необхідно змінювати, пристосовувати з переходом до вищого навчального закладу до нових умов, нових вимог. Пластичність нашої нервової системи забезпечує цей перехід, але перебудова відбувається у кожного студента по-різному — швидко або повільно, важче або легше, залежно від індивідуальних особливостей студента, підготовленості до цього переходу школою, сім'єю, організацією нового для нього вузівського життя та іншими факторами.

У школі навчання — це дозоване засвоєння навчального матеріалу на кожний урок; у вищому навчальному закладі — це навчальний процес, що має науково-пошуковий, творчий характер, пов'язаний з глибоким самостійним засвоєнням знань, дозованих не на урок, а на семестр, пов'язаний з опануванням новими методами роботи ВНЗ. У школі — щоденний контроль, перевірка поточної успішності, у вищому навчальному закладі — подання нового матеріалу та перевірка його засвоєння розділені тривалими проміжками часу. Зростаючий обсяг роботи у ВНЗ іноді здається першокурсниками нездійсненним, а відсутність щоденного контролю за їхньою роботою призводить до того, що вільний час першокурсники уявляють безмежним порівняно зі школою.

Одним із недоліків роботи загальноосвітньої школи є слабка підготовка випускників до навчання у вищій школі. Йдеться не про якість та кількість набутих у школі знань, а про підготовленість випускників до організації, методів навчання у вищому навчальному закладі. Середні школи, ліцеї, гімназії шукають шляхи ліквідації цього недоліку. У старших класах широко впроваджують лекції, пишуть реферати, конспектують першоджерела, організовують самостійну роботу над книгою, проводять семінарські заняття, вводять залікову систему оцінки знань учнів тощо. Водночас досвід доводить, що студенти перших курсів не вміють правильно організувати працю в

нових для них умовах вищої школи, не підготовлені до нових вимог, методів роботи. Незадовільна робота першокурсника виявляється у відсутності чіткого режиму роботи, системи, заданого ритму і темпів роботи, послідовності та систематичності, у невмінні правильно розмежовувати працю і відпочинок, активно відпочивати, у незнанні вузівських методів самостійної роботи.

Середнє число годин самостійної роботи коливається між січнем та лютим (8—9 год. на добу) і вереснем — груднем (1—2 год. на добу). Поривчастість, “стрибки”, “штурм” у період сесії викликають велике напруження, яке змінюється тривалим періодом бездіяльності. Навряд чи потрібно доводити шкідливість такої системи.

Наступна суперечність, що гальмує, на нашу думку, необхідну перебудову, виявляється у невідповідності у багатьох першокурсників фізичної та суспільної зрілості. Осмислення своєї фізичної зрілості, новий статус у суспільстві — вступ до вищого навчального закладу, одержання студентського квитка, залікової книжки, стипендії, перехід до самостійного життя в гуртожитку, виборчі права, законодавче право укладати шлюб переконують вчорашнього школяра в тому, що він — самостійна доросла людина.

Безумовно, до повноліття людина поступово набуває того ступеня фізичної, суспільної, психічної зрілості, який робить її здатною до самостійного трудового життя та діяльності. Однак ступінь цієї зрілості різний у студентів молодших курсів. Помилково було б вважати, що до моменту закінчення школи юнаки і дівчата стають цілком самостійними, морально зрілими людьми, які вміють самостійно жити, приймати правильні рішення. Отже, завдання вищої школи — не вважати, що керуючи дорослими людьми, ми маємо справу з людьми, зрілими у суспільному, соціальному розумінні цього слова.

Необхідна більш цілеспрямована робота у вищій школі з формування переконань студентів щодо перетворення цих переконань у правильні вчинки та дії. Під час вступу до вищого навчального закладу особистість продовжує формуватись під впливом нового становища, яке вона займає в суспільстві порівняно зі школою, нового колективу, оточення, умов, вимог. Розширюється коло відносин студентів з іншими людьми. У школі — клас, у ВНЗ — курс, група, де інші стосунки, суспільні функції, вікові категорії. У школі основне середовище —

однолітки, у ВНЗ на одному курсі навчаються люди різного віку — юнацького (до 21 року), зрілого віку (до 35 років), які мають різний життєвий досвід, знання, сімейний стан та ін.

Новий студентський колектив, новий характер навчання, зростаюча самостійність та активність справляють вирішальний вплив на формування та розвиток особистості порівняно зі шкільним віком, змінюються і мотиви діяльності студентства. Навчання набуває професійної спрямованості, конкретного змісту, тому що здобуття знань, умінь, розвиток здібностей стає важливою умовою професійної кваліфікації майбутнього спеціаліста. Пізнавальні інтереси стають вибірковими, набувають професійної спрямованості. Перехід зі школи у вищий навчальний заклад — складний етап. Набуття нових знань, умінь, інший режим, стиль та методи роботи, нове середовище, нові незвичні умови — все це сприяє становленню нового ряду умовних рефлексів, нового динамічного стереотипу. Цей перехід відбувається надто індивідуально, іноді навіть з надзвичайним напруженням нервової системи. Студенту, який прийшов у вищий навчальний заклад одразу після школи, набагато легше перебудуватись, ніж дорослій людині, яка звикла на виробництві, в армії до іншого режиму, інших умов. Пояснити це можна більшою схожістю умов життя школи та ВНЗ, ніж ВНЗ та виробництва, меншою зміною, переробкою динамічного стереотипу. Переробка стереотипу необхідна, зумовлена новими для студента умовами. Проте за відповідної підготовки сім'єю, школою до нових методів навчання у ВНЗ, нового режиму, нових умов, наукової організації праці студентів у ВНЗ цей перехід від шкільного життя до студентського може відбуватися більш м'яко, без зайвого напруження, значно швидше та ефективніше.

Якщо суперечності між знаннями, рівнем розвитку вчорашнього школяра та вимогами ВНЗ є діалектичними, спонукають студентів до знань, до подолання труднощів, то суперечності, про які йшлося вище (між новими умовами та непідготовленістю до них студентів, між фізичною та суспільною зрілістю), є формально-логічними, ускладнюють і без того складний процес переходу зі школи у вищий навчальний заклад. Якщо діалектичні суперечності є об'єктивними, необхідними, то формально-логічних суперечностей можна позбутися за відповідної підготовки старшокласників до нових умов ВНЗ.

Студенти молодших курсів різні за віком, розвитком, досвідом, індивідуальними особливостями. Керувати процесом формування майбутніх спеціалістів без знання та врахування їхніх особливостей не можливо. Слід вважати, що і до виховання студентів прийнятне золоте правило К.Д. Ушинського, яке твердить: якщо ви хочете виховати людину у всіх відношеннях, то повинні вивчити її у всіх відношеннях. На молодших курсах навчаються і студенти, які вже досягли повної фізичної зрілості, і ті, які ще не досягли її. Загальним для тих та інших є трудове самовизначення, зроблений вибір професії, спільна трудова діяльність — навчання, а також нове становище їх у суспільстві, спільні професійні інтереси. Розвиток студентів молодших курсів відбувається під впливом цих змін, нових умов. Характер навчання справляє важливий вплив на формування особистості. Новий зміст навчання, методи роботи у ВНЗ потребують великого рівня самостійності, активності особистості, здібності до узагальнення, абстракції, творчості. Пізнавальні інтереси студентів набувають професійної спрямованості, більш стійкого характеру. Інтенсивно розвивається увага, особливо довільна спостережливість, зростає значення абстрагованого, словесно-логічного, навмисного запам'ятовування. Розумова діяльність набуває більшого рівня узагальнення та абстрагування, що є необхідною передумовою формування теоретичного мислення. Для студентів характерні схильність до філософського підходу до явищ життя, критичність мислення. Прагнення заперечувати авторитети, встановлені правила, “все реформувати” пояснюється прагненням молоді до ідеального у своїх переконаннях.

Вплив навчання та виховання й у вищій школі опосередковується внутрішніми факторами, наприклад якостями нервової системи. Було б неправильно вважати, що з віком внутрішні умови розвитку особистості стають у всіх відношеннях більш сприятливими. У студентському віці розумова активність має вибіркового характеру і тісніше пов'язана зі змістовими професійними спрямуваннями особистості.

Юнацький вік — період кипучої енергії, прагнень, ентузіазму, романтики. Саме в цьому віці розвиваються моральні та інтелектуальні сили людини, триває формування духовного обличчя, рис характеру, якостей особистості. Студентству властиві узагальнення, вибіркові ідеали, в яких синтезуються

кращі, на думку студентів, риси особистості. Юнацький вік відрізняється багатством різноманітних почуттів, серед яких переважають моральні. Спостерігається підвищений інтерес до етичних і моральних проблем (щастя, обов'язку, любові, дружби, товариства, шлюбу, сім'ї та ін.).

1.4.2. Вікові особливості студентської молоді

Вікові особливості — комплекс фізичних, пізнавальних, інтелектуальних, мотиваційних, емоційних властивостей, притаманних більшості людей одного віку.

Другий період юності (від 17 до 25 років) пов'язаний з початком навчання у вищому навчальному закладі та початком роботи на виробництві.

Для 17—18 років характерною є певна зрілість у розумовому, моральному та соціально-суспільному плані: підсилюються свідомі мотиви поведінки. Студентський вік поділяється на стандартний (17—22 роки) та нестандартний (23—27 років).

Останній період пізньої юності, або початок зрілості, вважається сенситивним, тобто найсприятливішим для завершення формування як психофізичних, так і особистісних якостей.

Згідно з дослідженнями лабораторії Б.Г. Ананьєва (60—70-ті роки) у різні періоди зрілості (18—35 років) визначено, що зрілий вік містить серії періодів, у яких розвиток відбувається за рахунок перебудови структурних компонентів, що однаковою мірою стосується як окремих психічних, так і міжфункціональних зв'язків. Дослідники визначили так званий функціональний рівень досліджуваних, тобто комплекс їхнього інтелектуального розвитку, сенсорних процесів, сприймання, інгальної реактивності та нейродинаміки.

У розвитку інтелекту з 18 до 35 років розрізняють два мікроперіоди: від 18 до 25 років та від 26 до 35 років. Кожний з періодів визначається різними темпами та швидкістю розвитку психічних функцій та інтелекту в цілому. Перший період характеризується неперервною пульсацією та ритмічністю у розвитку так званих інтелектуальних функцій та інтелекту в цілому. У другому періоді спостерігаються повільніші зміни в розвитку зазначених функцій.

У першому періоді особливо помітні пульсації у мисленні та пам'яті. Спади в мисленні безперервно змінюються підйо-

мами приблизно через три роки. З 26 років і в подальшому зміни мають більш однорідну спрямованість. До 32 років відбувається поступовий підйом з двома невеликими спадами у 28 років та у 31 рік. Після 32 років (точки максимуму) рівень мислення поступово знижується до спаду в 35 років (О.І. Степанова). Зміни пам'яті у першому періоді також мають ритмічний характер, однак коливання тут не такі значні, як у мисленні. Період коливань охоплює приблизно чотири роки. З 26 до 30 років спостерігається поступовий спад пам'яті (Я.І. Петров). Зміни уваги у першому періоді також мають характер коливань. У перші чотири роки (18—21 років) коливання набувають значущості. З 26 до 29 років спостерігається помірне зростання рівня уваги, яке досягає максимуму в 32—33 роки. Спад простежується у вікових групах 34—35 років.

Отже, період з 18 до 25 років (пізня юність, або рання зрілість) характеризується найбільшими змінами, що визначаються високими показниками розвитку інтелектуальних функцій.

Оптимальні точки розвитку інтелекту припадають на 19, 22 та 25 років. У подальшому спостерігається відносна стабілізація, що супроводжується підвищенням рівня вербального інтелекту. Найвищих показників розвиток вербального інтелекту досягає в 30 років. Це явище можна пояснити накопиченням запасу знань та набуттям життєвого досвіду.

Для невербального інтелекту також характерні циклічність та мінливість. Розбіжності в рівнях розвитку вербального і невербального інтелекту високозначущі. У подальшому віці спостерігається зменшення розбіжностей між рівнями розвитку вербального та невербального інтелекту. Рівень невербального інтелекту набуває усталеного характеру.

Піки в розвитку мислення припадають на 20, 23, 25 років, а потім на 30 та 32 роки. Спади спостерігаються в 22 та 24 роки, а в подальшому в 26, 28, 31 та 34—35 років. Максимальні рівні розвитку пам'яті припадають на 19, 23 та 24 роки, а також на 30 років. Спади спостерігаються у 21, 25, 26, 31 роки, 34—35 років. Піки в розвитку уваги досягаються у 22, 24 роки, а в подальшому — у 27, 29 років, 32—33 роки. Спади — у 23, 25, 31 та 34—35 років. Максимальні точки підйому уваги належать до віку другого макроперіоду. Аналіз одержаних результатів дає змогу дійти висновку, що динаміка розвитку інтелектуальних функцій не збігається. Спостерігаються тимчасові розбіжності підйомів та спадів у рівнях розвитку пам'яті та мислення.

На основі підйомів та спадів рівнів інтелектуальних функцій можна виокремити вікові мікроперіоди:

- 18—25 років — період відносно високого розвитку мислення, пам'яті та низького рівня розвитку уваги;
- 26—29 років — період найнижчого рівня розвитку мислення і пам'яті та високого рівня розвитку уваги;
- 30—33 роки — період відносно високого рівня розвитку пам'яті, мислення, уваги;
- 34—35 років — період спаду рівнів розвитку цих психічних функцій.

У пам'яті спостерігається стійке зрушення у напрямі випередження мислення на один рік, що особливо помітно в періоди ранньої зрілості. Зміни в розвитку пам'яті немов готують зміни розвитку мислення. У свою чергу увага є регуляторною функцією у вікових точках розходження пам'яті та мислення.

Отже, нерівномірність у розвитку інтелектуальних функцій найбільш яскраво виявляється в періоди ранньої зрілості. Зрілість вирізняється як різноспрямованим, так і односпрямованим розвитком, що виявляється у постійній зміні підйомів та спадів. Це й дає підстави розглядати зрілість як серію періодів.

Вікова мінливість має місце у нейродинамічних властивостях. Динамічність збудження має підйоми у 21 та 24 роки. Процес збудження з віком падає, а гальмування набуває високої динамічності. Та сама динаміка спостерігається і в психомоториці.

У 18—21 роки на особливості психомоторики впливає динамічність збудження, а в старшому віці вплив динамічності збудження падає та зростає залежність психомоторики від динамічності процесів гальмування.

Протягом усього періоду зрілості найменші зміни відбуваються в образній пам'яті, яка зберігає усталений рівень розвитку. З віком підсилюється роль практичного мислення. У періоди ранньої зрілості практичне мислення більше пов'язане з логічним, а в середньому періоді — з образним. Це свідчить про те, що розвиток мислення дорослих проходить не лише на рівні логічних структур. Відбуваються також поступові зміни у співвідношенні згаданих компонентів, зв'язок між ними підсилюється за рахунок набуття знань і життєвого досвіду.

Не залишаються постійними й властивості уваги. З віком спостерігається поліпшення уваги в цілому за рахунок різного ступеня зростання окремих його властивостей. Особливо підвищується роль вибірковості уваги та її концентрації, що пояснюється також впливом набутих знань і життєвого досвіду.

Одержані результати свідчать, що у вікових групах середньої зрілості встановлюються тісніший та стійкіший зв'язки між окремими психічними функціями.

У різні періоди зрілості неоднаковою мірою перебудовуються функціональні структури та міжфункціональні зв'язки. Отже, згідно з думкою Б.Г. Ананьєва є дві фази в розвитку психофізіологічних функцій. Перша фаза є прогресом функції, що виявляється в зростанні величин, які приводять до підйому. Друга фаза відображається в спеціалізації функції, пов'язаної з діяльністю людини. Обидві фази співіснують і впливають одна на одну. Однак у різні вікові періоди взаємовплив згаданих фаз розвитку виявляється неоднаково. Перша фаза чітко виявляється в періоди ранньої зрілості. В єдиному циклі людського життя стан зрілості становить серію періодів, у яких зміна міжфункціональної мінливості підготовлюється за рахунок структурних змін психофізіологічних функцій.

Одним зі значних чинників, що впливають на інтелектуальний розвиток дорослої людини є навчання, яке керує процесом розвитку пізнавальної діяльності: студенти та учні старших класів, як виявили дослідження (О. Степанова, Ю. Кулюткін), мають більш високий розвиток інтелекту за рахунок підйому працездатності пам'яті, уваги та мислення. Розумовий потенціал як готовність до навчання якоюсь мірою визначається рівнем освіти. Внаслідок розумової діяльності можливе тренування механізмів інтелектуальних функцій дорослої людини, що свідчить про неперервний розвиток і після завершення дозрівання організму.

Другий період юності, на який, як правило, припадає початок навчання у вищих навчальних закладах, характеризується максималізмом та категоричністю оцінок, які інколи переходять у негативне ставлення до думки дорослих, несприйняття їхніх порад, що може призводити до конфліктів.

Юність — час максимального розвитку особистісних якостей.

Складні та нові завдання, які постають перед студентами вже на першому курсі, потребують чіткої організації навчаль-

ного процесу, набуття навичок самостійної роботи з навчальною та науковою літературою, умінь самостійно розподіляти свій час. Розумова, моральна та громадська зрілість студентів виявляється в умінні організувати своє навчання, побут та відпочинок.

Важлива умова успішного розвитку особистості — усвідомлення самим студентом неповторності своєї людської індивідуальності. У цей період людина визначає майбутній життєвий шлях, набуває професії і починає випробовувати себе в різноманітних галузях життя; самостійно планує діяльність та поведінку, активно обстоює самостійність суджень та дій. У цьому віці складаються світогляд, етичні та естетичні погляди на основі синтезу багатьох знань, життєвого досвіду, самостійних міркувань і дій.

Період навчання у вищих навчальних закладах — це важливий період соціалізації людини. Соціалізація — це процес формування особистості в певних соціальних умовах, процес засвоєння соціального досвіду, у ході якого людина перетворює його у власні цінності, вибірково вводить у свою систему поведінки ті норми та шаблони, які прийняті в певній групі та суспільстві.

У студентському віці діють всі механізми соціалізації: засвоєння соціальної ролі студента, підготовка до оволодіння соціальною роллю (спеціаліста-професіонала), механізми наслідування та механізми соціального впливу з боку викладачів та студентської групи. Явища конформізму також можуть спостерігатися в студентському середовищі.

Студентський вік характеризується також прагненням самостійно й активно обирати певний життєвий стиль та ідеал, що відповідає умовам соціалізації, згідно з якими індивід повинен відігравати активну роль. Отже, навчання у вищих навчальних закладах є потужним фактором соціалізації особистості студента і цей процес відбувається впродовж самої життєдіяльності студентів і викладачів.

Юнацький вік (18—25 років) можна характеризувати як усталено концептуальну соціалізацію, коли формуються усталені властивості особистості. При цьому засвоюються як норми відносин між людьми, так і професійно-трудова вміння і навички. У подальшому людина вже не лише засвоює соціальний досвід, а й відтворює його шляхом активного впливу на середовище через свою діяльність.

Запитання та завдання для самостійної роботи

1. *Що називають предметом педагогіки вищої школи?*
2. *З'ясуйте місце педагогіки вищої школи у системі педагогічних наук.*
3. *Назвіть категорії педагогіки вищої школи.*
4. *Поясніть зв'язок педагогіки вищої школи з іншими науками.*
5. *Які методи застосовує педагогіка вищої школи?*
6. *Визначте особливості періоду переходу зі школи у вищий навчальний заклад.*
7. *Що таке метод наукового пізнання і як його використовувє суб'єкт, який пізнає?*
8. *Для чого потрібна методологія як вчення про наукові методи пізнання і за яким принципом виділяють три рівні методології?*
9. *Які особливості методів кожного рівня та в чому розходження понять, що описують ці методи?*
10. *Що таке принцип холізму? Які прояви цього принципу в методології педагогіки вищої школи вам відомі?*
11. *У чому полягає сутність методології педагогічного дослідження?*
12. *Назвіть рівні методологічного знання і покажіть їхню специфіку в педагогіці.*
13. *Дайте характеристику основних сучасних напрямів науки, що становлять філософський рівень методології педагогіки.*
14. *Розкрийте сутність системного підходу як загальнонаукової методології педагогіки.*
15. *Назвіть конкретно-методологічні принципи педагогічних досліджень і проілюструйте їх конкретними прикладами.*
16. *Яка логіка організації дослідження в педагогіці? Дайте характеристику його етапів.*
17. *Розкрийте зміст програми педагогічного дослідження.*
18. *У чому полягає сутність методики педагогічного дослідження?*
19. *Охарактеризуйте і проілюструйте на прикладах специфіку реалізації кожного з методів педагогічного дослідження.*

Рекомендована література

1. *Архангельский С.І.* Лекции по дидактике высшей школы. — М., 1971.
2. *Афанасьев Ю.* Гуманитарное и негуманитарное образование // *Вопр. философии.* — 2000. — № 9.
3. *Бабанский Ю.К.* Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. — М., 1982.
4. *Блауберг И.В., Юдин Э.Г.* Становление и сущность системного подхода. — М., 1973.
5. *Бондар В.І.* Для студентів першокурсників. Проблеми вищої школи. — К., 1970.
6. *Бутенко И.А.* Анкетный опрос как общение социолога с респондентами. — М.: Высш. шк., 1989.
7. *Грабарь М.И., Краснянская К.А.* Применение математической статистики в педагогических исследованиях. — М., 1977.
8. *Дмитриева М.С.* Управление учебным процессом в высшей школе. — Новосибирск, 1971.
9. *Загвязинский В.И., Гильманов С.А.* Творчество в управлении школой. — М., 1991.
10. *Загвязинский В.И.* Методология и методика дидактического исследования. — М., 1982.
11. *Загвязинский В.И.* Учитель как исследователь. — М., 1980.
12. *Зиновьев С.И.* Учебный процесс в высшей школе. — М., 1978.
13. *Ильин В.В., Калинин А.Г.* Природа науки. — М., 1985.
14. *Кочетов А.И.* Педагогическое исследование: Учеб. пособие для аспирантов, студентов-дипломников и учителей. — Рязань, 1975.
15. *Краевский В.В.* Методология педагогического исследования. — Самара, 1994.
16. *Краевский В.В.* Соотношение педагогической науки и педагогической практики. — М., 1977.
17. *Левшин Л.А.* Логика педагогического процесса. — М.: Издательство, 1980.
18. *Методы педагогического исследования /* Под ред. В.И. Журавлева. — М.: Просвещение, 1972.
19. *Михайлов Ф.Т.* Философия образования: ее реальность и перспективы // *Вопр. философии.* — 1999. — № 8.

20. *Некрасова Н.И.* В помощь педагогу, приступающему к экспериментально-исследовательской работе. — Калининград, 1989.
21. *Никандоров Н.Д.* Педагогика высшей школы — М., 1974.
22. Образование в конце XX века // *Вопр. философии.* — 1992. — № 9.
23. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А.В. Петровского. — М., 1986.
24. Педагогика высшей школы / Под ред. Н.М. Пейсахова. — Казань: Изд. Каз. ГУ, 1998.
25. *Полонский В.М.* Критерии теоретической и практической значимости исследований // *Сов. педагогика.* — 1988. — № 11.
26. *Полонский В.М.* Научно-педагогическая информация: Слов.-справ. — М., 1995.
27. *Поташник М.М.* Право на эксперимент // *Нар. образование.* — 1989. — № 9.
28. *Поташник М.М.* Разумное сеять разумно (О моде в педагогике) // *Нар. образование.* — 1990. — № 11.
29. *Рейнгард Г.А.* Основы педагогики вищої школи. — Д., 1980.
30. *Садовский В.Н.* Обоснование общей теории систем. — М., 1974.
31. *Скалкова С.И.* Коллектив. Методология и методы педагогического исследования. — М., 1989.
32. Теория и практика педагогического эксперимента. — М., 1979.
33. *Ушинский К.Д.* Соч. — Т. 8. — М.: АПН СРСР, 1950.
34. *Хмельюк Р.І.* Перехід від шкільного життя до вузівського — складний етап. Проблеми вищої школи. Проблеми першого курсу. — К., 1970.
35. *Хмельюк Р.І.* Формування громадської зрілості студентської молоді. — К.: Вища шк., 1978.
36. *Шамова Т.И.* Исследовательский подход в управлении школой. — М., 1991.
37. *Штоф В.А.* Моделирование и познание. — Минск, 1974.
38. *Штульман Э.А.* Методический аппарат исследований // *Сов. педагогика.* — 1988. — № 11.
39. Эксперимент в школе: организация и управление / Под ред. М.М. Поташника. — М., 1992.

Розділ 2

ДИДАКТИКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

2.1. Мета, завдання та зміст вищої освіти в Україні

Структурна перебудова економіки України ставить вимоги щодо характеру й послідовності реформування всіх рівнів національної освіти.

Реалізація Державної національної програми “Освіта (Україна ХХІ століття)” вимагає широкого вибору форм освіти, а головне засобів навчання, які б відповідали освітнім запитам особистості.

Мета освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями.

Освіта в Україні ґрунтується на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості, взаємоповаги між націями і народами.

Вища освіта спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців, які мають визначати темпи і рівень науково-технічно-

го, економічного та соціально-культурного прогресу, формування інтелектуального потенціалу нації на всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства. Вона має стати могутнім фактором розвитку духовної культури українського народу, відтворення продуктивних сил України.

Основні принципи освіти в Україні такі:

- доступність для кожного громадянина всіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою;
- рівність умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку;
- гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей;
- органічний зв'язок зі світовою та національною історією, культурою, традиціями;
- незалежність освіти від політичних партій, громадських і релігійних організацій;
- науковий, світський характер освіти;
- інтеграція з наукою і виробництвом;
- взаємозв'язок з освітою інших країн;
- гнучкість і прогностичність системи освіти;
- єдність і наступність системи освіти;
- безперервність і різноманітність освіти;
- поєднання державного управління і громадського самоврядування в освіті.

Вища освіта забезпечує фундаментальну, наукову, професійну та практичну підготовку, здобуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їхніх покликань, інтересів і здібностей, удосконалення наукової та професійної підготовки, перепідготовку та підвищення їхньої кваліфікації.

Основні напрями діяльності вищого закладу освіти такі:

- підготовка фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів;
- підготовка та атестація наукових, науково-педагогічних кадрів;
- науково-дослідна робота;

- спеціалізація, підвищення кваліфікації, перепідготовка кадрів;
- культурно-освітня, методична, видавнича, фінансово-господарська, виробничо-комерційна робота;
- здійснення зовнішніх зв'язків.

Наукова діяльність у системі вищої освіти включає виконання науково-дослідних робіт, підготовку наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації. Науково-дослідна робота є складовою підготовки фахівців і здійснюється науковими колективами, окремими вченими за договорами, контрактами, замовленнями, програмами, проектами. Для цього створюють наукові, науково-виробничі підрозділи, об'єднання, асоціації, технологічні парки, центри нових інформаційних технологій, науково-технічної творчості та інші формування.

Державний вищий заклад освіти є суб'єктом освітньої діяльності, яка здійснюється з метою задоволення освітніх потреб особи, суспільства і держави.

Вищий заклад освіти у своїй діяльності керується Конституцією України, законами України, постановами Верховної Ради України, указами і розпорядженнями Президента України, декретами, постановами і розпорядженнями Кабінету Міністрів України, нормативними актами Міністерства освіти і науки України, міністерств і відомств та Положенням від 2 червня 1993 р. № 161.

В Україні діють такі види вищих закладів освіти

1. **Університет (класичний університет)** — багатопрофільний вищий заклад освіти, який здійснює підготовку фахівців з вищою освітою природничих, гуманітарних, технічних та інших напрямів науки, техніки і культури за освітньо-професійними програмами всіх рівнів, проводить фундаментальні та прикладні наукові дослідження, є провідним науково-методичним центром, сприяє поширенню наукових знань та здійснює культурно-просвітницьку діяльність серед населення, має розвинуту інфраструктуру наукових і науково-виробничих установ і підприємств, високий рівень кадрового і матеріально-технічного забезпечення такої діяльності. Можуть створюватися

технічні, технологічні, економічні, медичні, сільськогосподарські та інші університети, які здійснюють багатопрофільну підготовку висококваліфікованих фахівців з вищою освітою у відповідній галузі.

2. Академія — вищий заклад освіти, який здійснює підготовку фахівців з вищою освітою за освітньо-професійними програмами всіх рівнів в окремо визначеній галузі знань або виробництва, проводить фундаментальні та прикладні наукові дослідження, є провідним науково-методичним центром у сфері своєї діяльності, має високий рівень кадрового та матеріально-технічного забезпечення.

3. Інститут — вищий заклад освіти або структурний підрозділ університету, академії, який здійснює підготовку фахівців з вищою освітою за освітньо-професійними програмами всіх рівнів у певній галузі науки, виробництва, освіти, мистецтва і культури, проводить на належному рівні наукову та науково-виробничу діяльність, має високий кадровий і матеріально-технічний потенціал.

4. Консерваторія (музична академія) — вищий заклад освіти, який здійснює підготовку фахівців з вищою освітою за освітньо-професійними програмами всіх рівнів у галузі мистецтва і культури — музичних виконавців, композиторів, музикознавців, викладачів музичних дисциплін, — проводить наукові дослідження, є провідним центром у сфері своєї діяльності, має високий рівень кадрового та матеріально-технічного забезпечення. Навчання в консерваторії передбачає всебічну теоретичну і практичну підготовку музикантів до професійної виконавської і педагогічної діяльності.

5. Коледж — вищий заклад освіти або структурний підрозділ університету, академії, інституту, який здійснює підготовку фахівців з вищою освітою за освітньо-професійними програмами бакалавра або молодшого спеціаліста з одного (кількох) споріднених напрямів підготовки або спеціальностей, має необхідний кадровий потенціал, матеріально-технічну базу.

6. Технікум (училище) — вищий заклад освіти або структурний підрозділ університету, академії, інституту, який

здійснює підготовку фахівців з вищою освітою за освітньо-професійними програмами молодшого спеціаліста, має необхідний кадровий потенціал та матеріально-технічну базу.

Головні завдання вищого закладу освіти такі:

1) провадження освітньої діяльності, яка включає навчальну, виховну, наукову, культурну, методичну діяльність;

2) забезпечення умов для оволодіння системою знань про людину, природу і суспільство; формування соціально зрілої, творчої особистості; виховання морально, психічно і фізично здорового покоління громадян; формування громадянської позиції, патріотизму, власної гідності, готовності до трудової діяльності, відповідальності за свою долю, долю суспільства, держави і людства; забезпечення високих етичних норм, атмосфери доброзичливості й взаємної поваги в стосунках між працівниками, викладачами та студентами;

3) забезпечення набуття студентами знань з певної галузі наук та підготовка їх до професійної діяльності;

4) забезпечення виконання умов державного контракту та інших угод на підготовку фахівців з вищою освітою;

5) проведення наукових досліджень або творчої, мистецької діяльності як основи підготовки майбутніх фахівців та науково-технічного і культурного розвитку держави;

6) підготовка молоді для самостійної наукової, викладацької або мистецької діяльності;

7) інформування абітурієнтів і студентів про ситуацію, що склалася на ринку зайнятості;

8) перепідготовка та підвищення кваліфікації кадрів; просвітницька діяльність.

З перетворенням України на самостійну державу освіта стала власною справою українського народу. Розбудова системи освіти, її докорінне реформування мають стати основою відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, виходу вітчизняної науки, техніки і культури на світовий рівень, національного відродження, становлення державності та демократизації суспільства в Україні.

Сучасна система освіти в Україні перебуває в стані, що не задовольняє вимог, які постають в умовах розбудови української державності, культурного та духовного відродження україн-

ського народу. Це виявляється передусім у невідповідності освіти запитам особистості, суспільним потребам та світовим досягненням людства; у зміцненні соціального престижу освіченості та інтелектуальної діяльності; у спотворенні цілей та функцій освіти; бюрократизації всіх ланок освітньої системи.

Головна мета Програми “Освіта (Україна XXI століття)” – визначення стратегії розвитку освіти в Україні на найближчі роки та перспективу XXI століття, створення життєздатної системи безперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації.

Стратегічними завданнями реформування вищої освіти є:

- перехід до гнучкої, динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, яка дасть змогу задовольняти потреби і можливості особистості в здобутті певного освітнього та кваліфікаційного рівнів за бажаним напрямом відповідно до її здібностей;
- формування мережі вищих навчальних закладів, яка за освітніми рівнями, типами навчальних закладів, формами і термінами навчання, джерелами фінансування задовольняла б інтереси особи та потреби кожного регіону і держави в цілому;
- піднесення вищої освіти України на рівень досягнень розвинутих країн світу та її інтеграція в міжнародне науково-освітнє співавторство.

Пріоритетні напрями реформування вищої освіти такі:

- прогнозування потреб держави, регіонів, галузей державної системи добору і навчання талановитої молоді, розроблення і запровадження механізмів її державної підтримки;
- оптимізація мережі вищих навчальних закладів та їх структури, проведення організаційно-структурних змін у системі вищої освіти, спрямованих на розвиток навчальних закладів різних типів, підвищення ролі та значущості університетської освіти в реалізації стратегічних цілей освіти;
- створення умов для розширення можливостей громадян здобувати вищу освіту певного рівня за бажаним напрямом;

- розроблення нових моделей різних рівнів вищої освіти; визначення її державного компонента; широке інтегрування в міжнародну систему освіти;
- оновлення змісту вищої освіти, запровадження ефективних педагогічних технологій; створення нової системи методичного та інформаційного забезпечення вищої школи; входження України в трансконтинентальну систему комп'ютерної інформації;
- демократизація, гуманізація та гуманітаризація навчально-виховного процесу, органічне поєднання в ньому національного та загальнолюдського начал;
- організація навчання як безперервної науково-виробничої діяльності з найповнішим використанням наукового потенціалу вищої школи;
- ефективне використання кадрового потенціалу вищої школи у навчально-виховному процесі та науковій роботі, залучення до педагогічної діяльності у вищих навчальних закладах талановитих учених академічних та галузевих науково-дослідних інститутів, провідних фахівців різних галузей виробництва і культури.

Основними шляхами реформування вищої освіти є:

- розроблення та впровадження науково обґрунтованої методики визначення перспективної потреби держави у фахівцях з різним рівнем кваліфікації, визначення обсягів їх підготовки у вищих навчальних закладах;
- аналіз демографічних даних і прогнозування чисельності випускників загальноосвітніх шкіл до 2005 р. за регіонами;
- розроблення та впровадження аналітичних, статистичних, імітаційних, ситуаційних моделей прогнозування обсягів підготовки фахівців з урахуванням розвитку галузей господарства та особливостей регіонів України;
- поєднання можливостей державної і недержавної системи вищої освіти для підготовки фахівців різних спеціальностей з урахуванням запитів окремих регіонів;
- удосконалення системи комплектування контингенту студентів вищих навчальних закладів;
- визначення напрямів базової вищої освіти та відповідних спеціальностей за кваліфікаційними рівнями, розроблення

кваліфікаційних характеристик фахівців з урахуванням вітчизняного досвіду та за участю замовників;

- оптимізація мережі вищих навчальних закладів на основі наукового аналізу схеми їх розміщення; визначення місця і змісту університетської освіти, перетворення університетів у провідні національні освітні, наукові, культурні та методичні центри;

- створення навчально-наукових комплексів (університет, інститут, коледж, технікум, професійне училище тощо), міжнародних університетів у їхньому складі; регіональних і галузевих університетів;

- створення в Україні спільних з іншими державами вищих навчальних закладів; розширення практики обміну педагогічними працівниками з провідними зарубіжними вищими навчальними закладами; використання вищих навчальних закладів інших країн для здобуття вищої освіти громадянами України;

- забезпечення міжнародного визнання дипломів вищих навчальних закладів України;

- розроблення системи діагностики якості освіти та системи тестів для визначення відповідності рівня освіти державним стандартам;

- акредитація вищих навчальних закладів усіх рівнів та форм власності.

Організація навчально-виховного процесу

Навчальний процес як система організаційних і дидактичних заходів, спрямованих на реалізацію змісту освіти на певному освітньо-кваліфікаційному рівні під час підготовки фахівців та організації їх професійного вдосконалення, здійснюється відповідно до Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах, затвердженого наказом Міністерства освіти України від 2 червня 1993 р. № 161, та інших нормативних документів з питань вищої освіти. Під час організації навчально-виховного процесу вищій навчальний заклад керується державними стандартами, затвердженими Міністерством освіти і науки України, які відображають зміст навчання у вищій школі відповідно до напрямів та спеціальностей. Нові державні стандарти розробляються відповідно до Закону України “Про вищу освіту”. Згідно з державними стандартами (або їх проектами) кафедрами вищого навчального закладу затверджу-

ються робочі навчальні плани і програми, розроблені на основі освітньо-професійних програм.

Робочі програми мають враховувати останні досягнення виробництва, науки, техніки і культури на сучасному етапі. Під час складання робочих програм необхідно забезпечити взаємозв'язок між дисциплінами спеціальності, а також перелічити теми, відведені на самостійне вивчення студентами вищого навчального закладу.

У робочих програмах подають розподіл годин за видами навчальних занять, конкретний перелік лабораторних і практичних занять, зміст курсових проектів (робіт), список основних і додаткових літературних джерел, що рекомендуються студентам з кожної теми, а також форми контролю за роботою студентів.

Фахова підготовка передбачає набуття студентами теоретичних знань з основ наук відповідної спеціальності та спеціалізації і вироблення практичних умінь та навичок, необхідних для здійснення професійної діяльності. Зміст фахової підготовки визначається фундаментальними навчальними дисциплінами спеціальності та спеціалізації; навчальними дисциплінами фахового спрямування. Фахова підготовка, виходячи зі ступеневості вищої освіти, диференціюється за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями з урахуванням специфіки спеціальностей.

2.2. Дидактичні моделі змісту навчання

Соціальні умови, що змінилися, своєрідність сучасного періоду розвитку настійно вимагають переосмислити підхід до навчання педагогічних дисциплін, підвищують вимоги до проведення лекцій, семінарських і практичних занять. У суспільстві поки не створено економічного механізму, що вимагає творчо розвиненої, самостійно мислячої особистості, яка вмє брати на себе відповідальність. Суспільству поки що "не потрібні" соціально грамотні, активні інженери й управлінські кадри, вони ніяк не заохочуються. Студентство це дуже гостро відчуває. Та й конформістські настрої в цьому середовищі сьогодні дуже поширені. Застарілі інтерпретації змісту і форми навчання

педагогіки не сприяють формуванню критичності, самостійності, конструктивності мислення і ціннісних орієнтацій. Форма навчання і зміст виявилися настільки пов'язаними, що у викладанні курсу педагогіки відбувається ламання стереотипів викладання, а це призводить до зміни погляду на зміст навчання. Вища школа за всіх часів відігравала роль вихователя інтелігенції, “творця” кадрів, здатних розвивати професійну діяльність, розширювати, а не тільки відтворювати соціальний досвід, перетворювати і створювати нові знання і цінності. Однак ця соціальна функція вищої школи — виховання творчої особистості — девальвувалася та втратилася в перебігу стихійного розвитку, який не спирається на вироблення науково обґрунтованих стратегій змісту навчання.

Щоб чіткіше уявити ступінь розробленості змісту навчання та точніше виразити формуючі можливості лекцій і семінарських занять у вузівській практиці викладання педагогіки у вищій школі, назвемо такі напрями та принципи структурування курсу педагогіки:

- 1) професіоналізація змісту навчання;
- 2) виділення компонентів у змісті навчання;
- 3) упровадження модульної системи;
- 4) проблемно-тематичний підхід;
- 5) використання інваріанта структурної моделі науки.

Розглянемо кожний із напрямів більш докладно. Перший напрям характеризується професійною спрямованістю змісту навчання (О.А. Абдуліна, А.П. Беляєва, Г.А. Вайсбург, А.А. Газєєв, І.Д. Жданов). Реалізація профспрямованості навчання потребує певної організації як усього навчального матеріалу, так і навчального процесу в цілому. Напрямок такої організації має на меті сформувати в системі загальнопедагогічних знань студентів підсистему знань, які можна охарактеризувати як професійно значущі. Серед безлічі умов реалізації профспрямованості навчання вкажемо на необхідність добору професійно значущих галузей знання зі змісту курсу педагогічних дисциплін. Навчальний матеріал, поданий у них, умовно можна поділити на загальнопедагогічний і професійно-педагогічний. Відповідно перший спрямований на розвиток педагогічного кругозору студентів, сприяючи формуванню однієї з основних

якостей сучасного вчителя — професійної мобільності та стійкості. Засвоєння цієї частини навчального матеріалу можливе на рівні знань. Інша складова здобуття педагогічної освіти спрямована на розвиток професійного кругозору студентів з урахуванням формування у них професійно значущих конкретних знань та умінь майбутнього вчителя-предметника. Оволодіння прийомами і способами адаптування професійно-педагогічних знань до умов шкільної практики стає основним завданням у навчанні педагогічних дисциплін. Тому, добираючи зміст навчального матеріалу з педагогічних дисциплін слід насамперед виходити з його професійної необхідності, тобто вивчення конкретного педагогічного матеріалу, що набуває розвитку в суто професійних дисциплінах і з урахуванням формування конкретних професійно кваліфікованих умінь.

На перших етапах роботи викладача над змістом навчального матеріалу необхідно всю наявну інформацію професіоналізувати і привести у відповідність до вимог, що висуваються конкретною спеціальністю. Унаслідок такої роботи виділяють коло необхідних професійно значущих знань та умінь, які слід формувати в процесі вивчення педагогічних дисциплін і конкретних тем за навчальними програмами.

Реалізація профспрямованості в навчанні педагогічних дисциплін забезпечується насамперед вирішенням таких завдань:

- виявлення та систематизації професійно значущих знань і умінь;
- розроблення завдань, питань з реалізації професійно значущих знань та умінь;
- розроблення методики формування професійно значущих знань і умінь.

Побудова змісту навчання з урахуванням зазначених завдань дає можливість досить часто ілюструвати досліджуваний матеріал прикладами з галузі професійної діяльності вчителя.

Отже, основною метою навчання має бути формування в студентів системи професійно значущих знань і умінь, що сприяють оволодінню спеціальними навичками, характерними для конкретного профілю фахівця.

Структурування навчального матеріалу передбачає виділення в кожній темі основних педагогічних понять. Взнявши за основу

розроблену А.П. Беляєвою класифікацію, можна визначити таку ієрархію понять навчального матеріалу за дидактичною значущістю: загальнонаукові, загальнопедагогічні, професійні. Професійні поняття, що мають внутрішньоструктурну ієрархію, становлять основу змісту навчального матеріалу, яка координує зміст лекційних, семінарських і практичних занять, а також інших видів і форм організації навчання. Головні ідеї й основні педагогічні категорії і поняття утворюють фонд теоретичних знань. Це фундамент, на основі якого розвивається педагогічна спрямованість мислення майбутніх учителів, формування понять — тривалий і різнобічний процес. Майбутні вчителі опановують основними педагогічними поняттями як на рівні описання і пояснення їх у процесі навчальних занять з педагогічних дисциплін, так і на рівні оперування цими поняттями під час педагогічної практики.

Структурування навчального матеріалу в межах професіоналізації навчання передбачає встановлення зв'язку педагогічної теорії та педагогічної практики, правильного співвідношення теорії і фактів. Ця проблема становила великий інтерес у попередні періоди розвитку радянської вищої педагогічної освіти, але особливо вона актуальна за сучасних умов.

В основі структурування змісту навчального матеріалу і професіоналізації змісту навчання лежать такі принципи:

- взаємодії навчально-пізнавальної, навчально-практичної та самостійної практичної діяльності студентів;
- єдності процесуально-змістовних і мотиваційно-ціннісних сторін загальнопедагогічної підготовки;
- єдності розчленованості й інтегрованості змісту навчання;
- поетапної конкретизації фундаментальних професійно педагогічних проблем.

Другий напрям структурування курсу педагогіки пов'язаний з виокремленням у змісті навчання компонентів. Поряд із предметними структурами у змісті навчання важливе місце займають логічні (В. Оконь). Для більш точного пізнання студентами перших і других структур у викладанні досить часто використовують їхні моделі. Розробка студентами такої моделі, що включає добір елементів і мережу відносин між ними, сприяє не тільки розумінню суті цієї структури, а й закріпленню в пам'яті й уяві її будови, викликає також уявлення про її мо

менше використання в нових пізнавальних або практичних ситуаціях. Найбільш детально розроблено зміст навчання на підставі виокремлення предметного і загальнодіяльнісного компонентів. Суть основного принципу полягає в тому, що в умовах вищого навчального закладу фундаменталізацію навчання слід забезпечити за рахунок інтенсифікації навчання й оволодіння студентами узагальненими знаннями і вміннями, а не за рахунок розширення обсягу знань. Окремий момент досягнення такої мети — вимога виділення в змісті навчання компонента, що не зводиться до змісту дисциплінарних знань, а орієнтований на розвиток творчих можливостей студентів.

Предметний компонент змісту курсу педагогіки визначається такими трьома критеріями. По-перше, до складу предметного компонента змісту навчання відбирається оптимальний мінімум професійно значущих: а) предметних знань; б) спеціальних умінь; в) логічних прийомів мислення¹. Виділені структурні одиниці предметного компонента утворюють основу для ціннісного вивчення навчального предмета. По-друге, оскільки структурна модель характеризується наявністю субординаційних зв'язків між елементами, то необхідно враховувати висмозв'язок структурних одиниць предметного компонента. По-третє, склад предметного компонента визначається на підставі побудови логічних зв'язків між поняттями, що становлять предметні знання, аналогічний зв'язок слід визначити щодо спеціальних умінь і логічних прийомів мислення.

Загальнодіяльнісний компонент включає узагальнені знання (знання про прийоми творчої діяльності), узагальнені вміння (творчі вміння) і прийоми образного мислення. Загальнодіяльнісний компонент змісту навчання можна визначити за такими трьома критеріями. По-перше, до складу загальнодіяльнісного компонента мають увійти знання про процедури творчої діяльності, творчі вміння і прийоми образного мислення. Особливість цих структурних одиниць полягає в тому, що вони можуть формуватися на будь-якому предметному матеріалі, доступному студентам, і утворюють основу для розвитку творчого ставлення до навчання. По-друге, до складу загальнодіяльнісного компонента має входити мінімум знань, умінь і прийомів образного мислення, що відповідає індивідуальним особливостям студентів. По-третє, формування складових зазначеного компонента

¹ *Талызина Н.Ф.* Управление процессом усвоения знаний. — М., 1984.

необхідно починати з виділення змісту вмінь і прийому. Наприклад, прийом віддаленого асоціювання буде коректним тільки тоді, коли його використовують для зіставлення однорідних предметів та явищ і коли враховують істотні ознаки предмета.

Якщо викладач працює зі студентами постійно, щодня, з моменту вступу їх до інституту, то йому немає потреби перевіряти у ході вивчення кожної теми рівень творчих умінь, прийомів образного мислення, знань про творчу діяльність. Важливо, щоб викладач проконтролював наявність цих умінь у студентів. Якщо викладач нехтує цим, то вже в перші місяці навчання частина студентів починає втомлюватися, і причина цього — не в труднощах досліджуваного матеріалу, а в несформованості дій, що становлять загальнодіяльнісний компонент.

Логічний зв'язок між змістом навчального матеріалу і характером творчої діяльності викликає у студентів певну емоційну оцінку свого навчання. Засвоєння змісту загальнодіяльнісного компонента регулює відповідність діяльності студента його потребам і, у свою чергу, розширює сферу цих потреб, систему цінностей, мотивів діяльності. Описана структура компонентів змісту курсу педагогічних дисциплін дає студентам не тільки можливість здійснення творчої навчальної діяльності й набуття усвідомленої мотивації на професію вчителя як творчості, а й диференційованого підходу до конструювання процесу навчання залежно від рівня розвитку творчого ставлення до навчання. Така можливість відображення у структурній моделі змісту навчального матеріалу з різним ступенем широти, повноти, глибини та конкретності при збереженні його основи структурно-функціональних зв'язків і логічних відношень між основними елементами характеризує її як відкриту систему. Ця властивість структурної моделі змісту навчального курсу дає змогу досить гнучко будувати виклад змісту навчання з урахуванням індивідуальних можливостей студентів.

Третій напрям розробки змісту навчання пов'язаний з модульною системою, що з'явилася порівняно недавно. Про неї йшлося в 1972 р. після Всесвітньої конференції ЮНЕСКО в Токіо щодо освіти дорослих. На конференції цю систему було рекомендовано як найбільш придатну для безперервного навчання. На сьогодні визнано цінність цієї системи для навчання як молоді, так і дорослих. Розробка змісту навчання в модульній системі вимагає дотримання таких принципів:

- оптимальної диференціації навчання на основі використання інформаційних технологій;
- достатньої основи, оптимального обсягу змісту навчального предмета;
- оцінки передбачуваних результатів і операціоналізації цілей, а також оцінки можливості їх досягнення і перевірки;
- переведення каталогу цілей на діяльність навчання, що включає роботу вчителя, друковані видання й засоби навчання;
- відновлення і ревізії модуля.

В усьому курсі розрізняють початкові, або базові, модулі, що відкривають цей курс, і такі, що є їх продовженням і водночас основою для подальших модулів¹. При цьому модулі є полівалентні, тобто такі, які слугують базою для двох чи більше наступних модулів, або моновалентні, які є основою для одного чергового модуля (рис. 2.1).

Під час структурування змісту навчання курси “Історія педагогіки”, “Теорія педагогіки”, “Методика виховної роботи”, “Основи педагогічної майстерності” вивчалися у вигляді єдиного інтегрального курсу педагогіки². Причому здійснити перехід до модульної побудови цього курсу, сутність якої полягає в розчленуванні змісту кожної теми курсу на компоненти відповідно до професійних, педагогічних і дидактичних завдань, можна за допомогою визначення для всіх компонентів доцільних видів та форм навчання.

Модуль, будучи великим розділом або темою курсу, є інтеграцією різних видів і форм навчання, що підлягають фундаментальному поняттю дисципліни або групі взаємозалежних понять. Кожний модуль підкріплюється системою дидактичних і методичних матеріалів, у тому числі програмним забезпеченням для ПЕОМ, переліком основних понять, навичок, умінь, які необхідно засвоїти майбутньому вчителю у вигляді програми попереднього контролю. Крім того, забезпечується набором довідкових та ілюстративних матеріалів, а також списком рекомендованої літератури.

¹ Гареев В.М., Куликов С.И., Дурко Е.М. Принципы модульного обучения // Вестн. высш. шк. — 1987. — № 8.

² Дифференцированный подход к самостоятельной работе студентов по педагогическим дисциплинам: Учеб. пособие. — О., 1995.

Моновалентні модулі

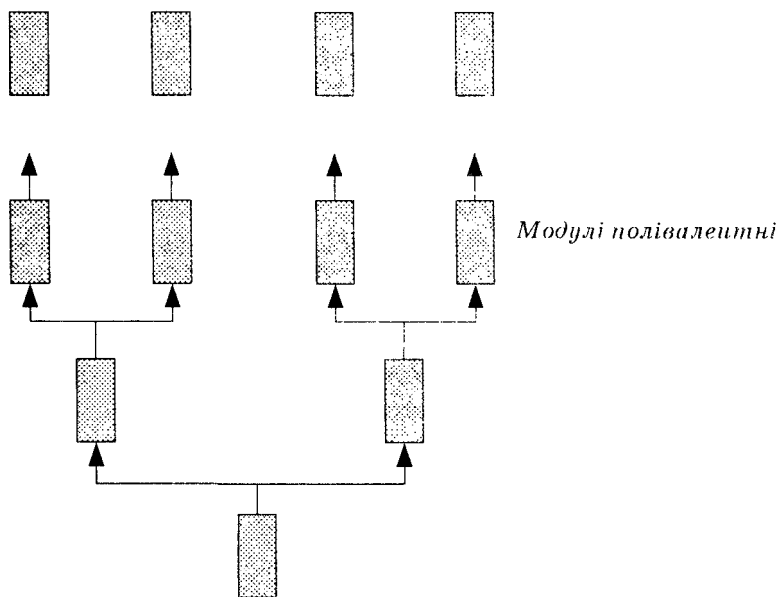


Рис. 2.1. Система полі- і моновалентних модулів

В основу структури змісту інтегрального курсу педагогіки покладено концепцію всебічного розвитку особистості майбутнього педагога в перебігу його професійної підготовки на основі закономірностей розвитку педагогічних знань. Відповідно до концепції І.М. Богданової структура курсу вибудовується за такою логікою. Курс розбито на ряд модулів, у кожному з яких розглядається фундаментальне поняття педагогіки або група понять з погляду: 1) історії цього питання; 2) аналізу його теорії і методології; 3) методики реалізації на практиці; 4) специфіки педагогічної діяльності як майстерності вчителя. Поділ курсу на модулі сприяє успішному набуттю професійної кваліфікації.

Поряд із професіоналізацією, модульним і компонентним напрямками в розробці змісту навчання в педагогіці дедалі частіше звертаються до його проблемно-тематичного тлумачення (Т.К. Александрова, В.М. Глявін, Е.В. Костерева, З.Н. Курлянд, В.Н. Максимова). Загальна світоглядна ідея для декіль-

кох педагогічних курсів та її поетапне вирішення становлять найважливіший фактор перебудови змістовно-логічної структури навчального матеріалу. Логіка вирішення навчальної проблеми потребує широкого використання внутрішньопредметних зв'язків, що підвищують рівень узагальненості предметних знань і забезпечують включення не тільки понятійних, а й теоретичних, філософських зв'язків. Підвищення теоретичної узагальненості навчального матеріалу активізує процеси мислення та пам'яті в засвоєнні знань студентами. Якісно нове спання студентів формується як внутрішньоциклове і світоглядне. Приклад такої світоглядної проблеми — орієнтація всього навчального процесу на педагогічну діяльність як цілісний творчий процес (В.А. Кан-Калік). Це означає, що основною метою змісту навчання є створення уявлень не про наукові основи педагогічної діяльності взагалі, а про цілком конкретну педагогічну діяльність як творчість. Творчість тут можна застосувати і до предмета, і до організації, і до умов навчальної праці. Необхідно розкрити сутність педагогічного процесу як творчості.

У разі застосування проблемно-тематичного підходу до розробки змісту навчання організація навчального процесу включає такі етапи: 1) створення загальної програми, що визначає основні напрями у змісті, методах і формах навчальної роботи; 2) конкретизація загальної програми на окремих заняттях і темах суміжних курсів, визначення динаміки пізнавальних завдань за етапами вирішення проблеми; 3) здійснення програми навчання, введення коректив на основі зворотного зв'язку. Створення загальної програми, у свою чергу, передбачає: вибір навчальної проблеми світоглядного характеру, визначення системи фундаментальних понять, що розкривають зміст проблеми, встановлення взаємозв'язків між ними та послідовність упровадження в різних педагогічних курсах, розробка основних етапів пізнавальної діяльності, формування узагальнених умінь і загального напрямку методики навчання в роботі викладачів.

Теоретична концепція побудови змісту навчання передбачає організацію пізнавальної діяльності студентів з таких напрямів: 1) система пізнавальних завдань, що розкривають світоглядну проблему і визначення місця кожного завдання в певній ланці навчального процесу під час вивчення нового матеріалу; 2) методичні прийоми створення внутрішньопредметних проблемних ситуацій та шляхів вирішення їх; 3) пізнавальні та

практичні вміння, необхідні для вирішення інтегральних проблемних питань, завдань та шляхи їх формування, навчання порівняння, складання планів вирішення проблеми, уміння сформулювати висновки; 4) прийоми стимулювання інтересу студентів до встановлення внутрішньопредметних зв'язків. Така організація навчального процесу як дидактичної системи, спрямованої на вирішення загальної світоглядної проблеми, підвищує цілеспрямованість і цілісність змісту навчання, його ефективність.

Отже, комплексна проблема, в якій відбито одне провідне або кілька значенсвих відношень, породжує тип (типи) змістовних міжциклових пізнавальних завдань. Їхня процесуальна сторона визначається заданою в навчальних програмах логічною структурою навчального матеріалу педагогічних курсів, щопов'язуються (проблемно-індуктивний або проблемно-дедуктивний шлях рішення). У процесі вирішення проблеми узагальнюється значеннєве відношення на різних рівнях (фактичному, понятійному та ін.) за допомогою відповідних видів міжпредметних завдань, які, у свою чергу, варіюють (у різновидах) залежно від пізнавальних цілей етапів установалення, засвоєння і застосування значеннєвого зв'язку.

Розробка змісту навчання на основі загальної світоглядної проблеми передбачає організацію навчального процесу як дидактичної системи. У дидактиці склалося уявлення про дидактичну систему як про систему принципів організації навчального матеріалу і навчального процесу (Л.В. Занков, Л.Б. Ітельсон, М.І. Махмутов). Дидактична система, спрямована на вирішення комплексної навчальної проблеми, окреслена змістовно-часовими і предметними межами. Її організація підпорядковується принципам проблемності, колективності, комплексності.

І останній, зазначений нами, підхід у проектуванні змісту навчання полягає в застосуванні структурної моделі науки. Під структурною моделлю науки розуміють особливу форму ідеального цілісного багаторівневого системного відображення наукового знання, матеріалізованого у змісті навчального матеріалу, тобто структурна модель науки — це системно організована сукупність елементів науки відповідно до номенклатури їх відображення в змісті навчального матеріалу. Якщо основним у номенклатурі елементів знань, відбитих у змісті навчального

матеріалу, є наукові поняття, то йтиметься про системну організацію понять¹.

Структурна модель науки як форма системної організації наукового знання — орієнтований граф з упорядкованим розташуванням його вершин за типом $m \times n$ матриці, де вершини m_1 — основні поняття, а вершини n_1 — структурні елементи основних понять:

$$\begin{pmatrix} m_1 & n_{11} & n_{12} & n_{13} \dots n_{1n} \\ m_2 & n_{21} & n_{22} & n_{23} \dots n_{2n} \\ m_3 & n_{31} & n_{32} & n_{33} \dots n_{3n} \\ m_n \cdot n_n \cdot n_n \cdot n_n \dots n_{nn} \end{pmatrix}.$$

Об'єктивована у структурну модель науки у вигляді ребер графа схема структурно-функціональних зв'язків і логічних відношень між основними поняттями є її макроструктурним варіантом, а схема зв'язків між структурними елементами основних понять — мікроструктурним інваріантом.

Структурна модель науки належить до ідеальних моделей, оскільки виконує пізнавальні функції не як матеріальне знаряддя пізнання, а як уявний образ, уявна конструкція, щодо якої здійснюють уявні перетворення. Істотною властивістю структурної моделі науки як ідеальної моделі є її наочність, котра полягає в тому, що вкладена в неї система зв'язків чи структура втілюється у формі почуттєвих або доступних почуттєвих елементів, які утворюють систему, подібну до об'єкта за своєю суттю. Виокремлення (об'єктивація) у структурній моделі науки всіх істотних логічних зв'язків і відношень, що об'єктивно існують між її елементами наукового знання, які забезпечують їхню структурно-функціональну єдність, зумовлює цілісність моделі як її інтегративну властивість. Умовно стійка система логічних зв'язків і відношень між елементами структурної моделі науки, що утворюють ціле, становить її структуру — певний інваріант системи зв'язків та відносин між елементами в цілісній системі наукового знання, що не залежить від способу розкриття навчального матеріалу в підручнику або процесі навчання.

¹ Москаленко П.Г. Структурная модель науки как дидактическое основание системных знаний учащихся // Новые исследования в педагогических науках. — Вып. 2 (58). — М.: Педагогика, 1991.

Структурна модель науки характеризується наявністю субординаційних зв'язків і відношень між елементами, підпорядкованістю та співвідпорядкованістю елементів, що вказують на особливе місце (ієрархічний статус) кожного з них у системі. Субординаційний зв'язок характеризується внутрішньою залежністю елементів один від одного, за якої один елемент визначає існування іншого. Ця властивість структурної моделі науки дає змогу досить гнучко (в аспекті концепції диференціації й індивідуалізації навчання) будувати виклад змісту та процесу навчання на основі урахування розходження індивідуальних можливостей, потреб та інтересів учнів.

Основними умовами формування знань на основі структурної моделі науки в навчальних предметах з головною одиницею змісту — “системою понять” є:

- включення у зміст навчального матеріалу і в процес навчання як об'єкта, так і засобу засвоєння структурної моделі науки;
- дедуктивне поетапне розкриття структурної моделі науки в процесі навчання;
- виокремлення як самостійних дидактичних одиниць системного засвоєння структурно-функціональних зв'язків і логічних відносин між елементами знань (елементами структурної моделі науки);
- організація на основі структурної моделі науки самостійної навчально-пізнавальної діяльності, спрямованої на виявлення в змісті навчального матеріалу ознак системи та відповідне його перетворення — приведення до системного вигляду;
- навчання учнів на основі структурної моделі науки системного викладу навчального матеріалу;
- самостійна побудова учнями структурних моделей основних понять та їхніх систем за аналогією зі структурною моделлю науки.

Підсумовуючи викладене вище, зазначимо, що теоретичним джерелом дослідження проблеми побудови змісту навчання є, по-перше, зрушення, що чітко простежуються в історичному плані, науковій розробці самої цієї проблеми, по-друге, створення в останні роки нового базису для її вирішення у вигляді цілісної дидактичної концепції формування змісту навчання й організації навчального процесу у ВНЗ.

2.3. Принципи та методи навчання у вищому навчальному закладі

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

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

Визначаючи систему принципів дидактики вищої школи, слід ураховувати, по-перше, що процес навчання у вищій школі має свою специфіку: навчання у ВНЗ — це професійне навчання на основі відносно закінченої загальної освіти студентів (за Л. Клінбергом); навчання у вищій школі проводиться переважно в освітніх закладах, які водночас є дослідними закладами; навчання у ВНЗ здійснюється за такими формами викладання та учіння, які в цілому відрізняються від форм викладання і навчання на попередніх ступенях освіти.

По-друге, визначати дидактичний важіль навчання у вищих навчальних закладах необхідно, ґрунтуючись на філософській рефлексії, діалектиці безперервності та дискретності, єдності кількісних та якісних моментів у процесах розвитку. Слід ураховувати, що на формування майбутнього фахівця, на становлення його особистості впливають не лише навчання та програмний зміст освіти, що передається викладачем, а й інтелектуально-творча діяльність і самоосвіта самого студента. Ці явища в системі професійної освіти виступають в єдності, що пов'язано з рухливістю, мінливістю професій і спеціалізацій у сучасних умовах, а також з явищем старіння інформації, яка в наукомістких виробництвах оновлюється кожні 3—5 років (інколи кожні 2—3 роки). Знань, здобутих у вищій школі, стає замало, провідною стає установка на безперервну освіту, що проходить через усе життя фахівця. Отже, майбутні фахівці у вищій школі навчаються здобувати знання, вміння та досвід пізнавально-творчої самостійності, при цьому відбувається процес формування психологічної, теоретичної та практичної готовності до інтелектуально-творчої і самоосвітньої діяльності.

Деякі дослідники (С. Зинов'єв, 1975) робили спробу трансформувати принципи дидактики вищої школи з принципів дидактики середньої школи (М. Данилов, Б. Єсіпов, 1957). Однак під час визначення системи принципів навчання у вищій школі необхідно враховувати також певні особливості навчального процесу цієї групи навчальних закладів.

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

2. У діяльності викладача вищої школи спостерігається єдність наукового та навчального (більшою мірою, ніж у вчителя середньої школи): він вивчає і водночас є активним дослідником своєї галузі знань.

3. У вищій школі значнішою (порівняно із середньою школою) є професіоналізація, пов'язана з майбутнім фахом, під час викладання майже всіх наук.

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

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

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

- орієнтованості вищої освіти на розвиток особистості майбутнього спеціаліста;
- забезпеченості безперервної освіти;
- інформатизації, технічної та технологічної забезпеченості освітнього процесу;

- відповідності змісту вищої освіти сучасним та прогнозованим тенденціям розвитку науки (техніки) і виробництва (технологій);
- оптимального співвідношення загальних, групових та індивідуальних форм організації навчального процесу у вищому навчальному закладі;
- раціонального застосування сучасних методів та засобів навчання на різних етапах підготовки фахівців;
- відповідності результатів підготовки спеціалістів вимогам, що висуваються конкретною сферою їхньої професійної діяльності, забезпечення їх конкурентоспроможності.

Методи (у перекладі з гр. — спосіб дослідження), як наукова категорія — це спосіб досягнення мети, певним чином упорядкована діяльність. **Методи навчання** — це засоби взаємопов'язаної діяльності викладача і студента, спрямованої на вирішення завдань навчання, виховання і розвитку.

І. Огородников підкреслював, що головною особливістю методів навчання у вищому навчальному закладі є те, що вони набагато більше, ніж шкільні, зближені з методами самої науки: у вищій школі не лише викладають наукові факти, а й розкривають методологію та методи самої науки¹.

Особливістю деяких методів навчання у вищій школі є певна бінарність, тобто тотожність окремим формам організації навчального процесу. Це пояснюється багатофункціональністю педагогічних явищ та процесів. Так, лекція — це метод навчання і водночас форма організації навчання.

У 60-х роках апробовано різноманітні підходи до класифікації методів навчання. З-поміж них найбільше особливостям методів навчання у вищому навчальному закладі відповідає класифікація Ю. Бабанського, згідно з якою методи навчання поділено на три групи:

1. Методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності.
2. Методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності.
3. Методи контролю та самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності.

¹ Огородников И. Активно разрабатывать вопросы теории // Вестн. высш. шк. — 1968. — № 7.

Методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності

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

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

Лекція як метод навчання має інформаційний характер, чіткий план. Структура лекції підпорядковується логіці предмету, вона не тільки стимулює конкретно-образне мислення, а й активізує логічне мислення слухачів, послідовно з'ясовує всі пункти плану. Висунені в лекції ідеї викладають на високому рівні, але з урахуванням рівня підготовки слухачів, усі поняття та терміни пояснюють, аргументують, при цьому широко застосовують наочність, активізують увагу слухачів тощо. Предметом лекції має бути вивчення складних об'єктів, явищ, подій, процесів, що мають між собою зв'язки і залежності причинно-наслідкового характеру.

Пояснення — доказовий виклад матеріалу, пов'язаний з вивченням правил, природничо-математичних законів та явищ. Викладач висуває певну тезу і подає систему її обґрунтування. Метод пояснення застосовують як на лекціях, так і під час практичних, лабораторних занять, консультацій тощо.

Розповідь — жвавий, образний, емоційний і водночас короткотривалий виклад питань, що містять переважно фактичний матеріал. Розрізняють художні, науково-популярні, описові розповіді.

Художня розповідь — образний переказ фактів, вчинків дійових осіб (наприклад історія якогось винаходу тощо).

Науково-популярна розповідь базується на аналізі фактичного матеріалу. У такому випадку вона містить теоретичний, але максимально доступний для сприйняття і наближений до практики матеріал (наприклад, короткий нарис перспектив розвитку якоїсь науки в сучасних умовах).

Розповідь-опис дає послідовний виклад ознак, особливостей, якостей предметів та явищ (опис дії якогось приладу тощо). Розповіді застосовують на лекціях, практичних та лабораторних заняттях як фрагмент.

Бесіда — (полемічна, евристична) — це розмова викладача зі студентами на підставі чіткої системи запитань, заздалегідь визначених, які підводять слухачів до активного засвоєння системи фактів, нового поняття або закономірностей. Запитання до бесіди мають сприяти цілісному сприйняттю. Найбільший розвивальний характер має евристична бесіда, яка дає її учасникам можливість самостійно знаходити можливі відповіді на проблемні питання. Бесіди застосовуються на лекціях, практичних, лабораторних заняттях, колоквиумах.

Інструктаж як метод має інформативний локальний характер, дуже близький до розпорядження алгоритмічного типу. Тут активна роль належить викладачу. Застосовують на лабораторних заняттях, а також даючи вказівки до домашнього завдання, до вивчення теми тощо.

Наочні методи навчання: спостереження, ілюстрація, демонстрація.

Спостереження як метод навчання забезпечує безпосереднє сприйняття явищ дійсності, як-от: природні явища, поведінка тварин, робота механізмів тощо. Воно може проводитися безпосередньо або за допомогою спеціальних приладів (мікроскопів, телескопа, лупи та ін.).

Ілюстрація — показ ілюстрованих посібників (плакатів, карт, портретів учених, малюнків на дошці, таблиць тощо). Ілюстрація передбачає показ матеріалів у статичному вигляді.

Демонстрація — передбачає показ матеріалів у динаміці: демонстрація роботи приладів, технічних пристроїв, різного роду препаратів та дослідів, навчальне телебачення, відеопрограми чи кінофрагменти та ін.).

Практичні методи навчання: вправи, лабораторні роботи, практичні роботи, графічні роботи, експеримент, виробнича (педагогічна) практика.

Вправа — метод навчання, що полягає у повторенні певних дій, під час яких виробляють уміння та навички застосування

набутих знань як у звичайних, так і незвичайних умовах. Вправи є усні, письмові, графічні, технічні. Розрізняють також тренувальні (за зразком, інструкцією) та творчі вправи (розв'язання евристичних та проблемних завдань). Вправи застосовують на практичних та лабораторних заняттях.

Лабораторна робота базується на проведенні експериментів, які дають змогу вивчити певне явище — причини його, процес перебігу, наслідки. Лабораторний метод охоплює теоретичне обґрунтування теми викладачем, визначення мети заняття, ознайомлення студентів з матеріалами та апаратурою, пояснення перебігу роботи, дотримання правил техніки безпеки, фіксування результатів роботи та їх аналіз, захист одержаних результатів тощо.

Практична робота як метод навчання передбачає застосування знань у ситуаціях, наближених до майбутньої професійної діяльності. Упродовж цієї роботи треба провести якісь заміри, зіставити, визначити ознаки та властивості предметів або явищ, зробити висновки.

Графічні роботи. У них знання знаходять відображення в кресленнях, графіках, діаграмах, гістограмах, таблицях, ескізах, ілюстраціях, замальовках з натури тощо.

Експеримент як метод навчання дуже близький до лабораторної роботи, але може мати більшу тривалість. Під час виконання завдань навчального експерименту студенти мають більшу самостійність, опановують методи науково-пошукових досліджень.

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

У табл. 2.1. та 2.2 наведено методи навчання залежно від типу пізнавальної діяльності та за логікою передачі інформації.

Таблиця 2.1. Методи навчання залежно від типу пізнавальної діяльності

Назва методу	Його сутність	Навчально-виховні завдання, що він вирішує
Інформаційно-рецептивний	Передача знань у готовому вигляді: слово + наочність	Розвиток уваги
Репродуктивний	Спонукає студентів до відтворення здобутих знань	Закріплення знань, формування вмій та навичок, розвиток пам'яті, мовлення
Проблемний	Викладач показує зародження істини конкретної науки, створює проблемну навчальну ситуацію, сам її розв'язує, демонструючи еталон проблемного мислення	Озброєння прийомами та засобами розумової діяльності. Засвоюються засіб та логіка розв'язання проблеми, але без уміння самостійного засвоювання. Розвивається логічне мислення, формується інтерес до навчальної роботи
Частково-пошуковий (евристичний)	Викладач організовує та спрямовує думки студентів до самостійного розв'язання проблеми, створюючи проблемну ситуацію та формулюючи проблему	Сприяє переходу знань у переконання. Формує вміння самостійно здобувати знання, сприяє розвитку логічного мислення, виховує інтерес до науково-пошукової діяльності
Пошуковий (дослідний)	Викладач створює проблемну ситуацію, а студенти бачать проблему, формулюють її, самостійно вирішують. Ця проблема відома в науці, але не відома студентам	Сприяє оволодінню методами наукового пізнання. Відбувається розвиток здібності до творчої діяльності

Таблиця 2.2. Методи навчання за логікою передачі інформації

Назва методу	Його сутність	Навчально-виховні завдання, що він вирішує
Індуктивний	Розкриває логіку інформації від часткового до загального	Сприяє формуванню вмінь робити умовивід від окремих часткових фактів та явищ до їх узагальнення
Дедуктивний	Розкриває логіку руху інформації від загального до часткового	Сприяє формуванню вмінь робити умовивід від загального до одиничного, часткового

Методи навчання за ступенем керування навчальною діяльністю: під керівництвом викладача, самостійна робота студентів (з книгою, курсова, дипломна робота, виконання трудових завдань).

Самостійна робота з книгою. Сутність цього методу полягає в організації самостійної роботи студентів над друкованим текстом. Це самостійне вивчення за підручниками, посібниками та іншими джерелами тем і розділів, визначених викладачем для самостійного опанування. Ця робота вимагає певних записів:

- складання плану;
- запис у стислій формі основних положень матеріалу, що вивчається;
- виписування цитат;
- конспектування — стислий виклад суті прочитаного;
- реферування — виклад якогось питання згідно з одним або кількома джерелами з обґрунтуванням власних міркувань;
- складання анотації прочитаного — подання стислої характеристики змісту книги, статті тощо;
- рецензування — складання критичного відгуку про матеріал, що самостійно вивчався.

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

Пізнавальні ділові ігри з'явилися у педагогіці порівняно недавно (близько 30 років тому). Спочатку їх використовували у підготовці військових спеціалістів, а пізніше цей досвід було поширено на різноманітні види фахової підготовки. Розрізняють симулятивні та ситуаційні ігри.

Симулятивні ігри відтворюють відому ситуацію, яка мала місце в історії науки. При цьому всебічно аналізують проблему, яка вже була у дійсності. Результати розв'язання пов'язують із практикою.

Ситуаційні ігри розглядають складні ситуації, можливі у практиці виробництва. Ці ситуації фіктивні, хоча й правдоподібні.

Ділові ігри сприяють активізації мислення, підвищують самостійність майбутнього спеціаліста. На думку Н. Баслової, у навчальному процесі вищого навчального закладу має місце лише рольова гра (драматизація), тобто розігрування учасниками різних ролей у заданій проблемній ситуації. *Ділова гра* — це програвання тієї чи іншої ситуації спеціалістами, внаслідок чого визначається процес або його результат. Ділові ігри застосовують і в післядипломній освіті або під час перепідготовки фахівців.

Упродовж рольових ігор формують певні навички та вміння студентів в активному творчому процесі, при цьому також відбувається розвиток колективних форм спілкування.

Навчальні диспути чи дискусії як методи навчання базуються на обміні думками між студентами, викладачами та студентами. Ці методи сприяють формуванню вмінь мислити самостійно, виважено аргументувати свої думки та поважно ставитися до думок інших. Наукова суперечка не лише поглиблює знання студентів, а й викликає особливий інтерес до навчання.

Методи стимулювання обов'язку і відповідальності. Мотиваційна сторона процесу навчання містить три групи мотивів: зовнішній (заохочування та засудження), змагальні (усне порівняно з кимось або із самим собою), внутрішні (розкриваються як підґрунтя для плідної діяльності). Внутрішні мотиви забезпечують найбільш стійкий інтерес до учіння, отже, використання викладачем інноваційних технологій навчання активізує, цілеспрямовано розвиває та поглиблює пізнавальний інтерес, цьому ж сприяє залучення студентів до експериментальних досліджень. Мотив обов'язку і відповідальності формується також за допомогою пояснення соціальної значущості навчання, місця і ролі освіти в житті суспільства, державної діяльності суб'єктів освіти тощо.

До методів контролю і самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності належать такі:

Методи усного контролю: індивідуальне опитування, фронтальне опитування, усні заліки, колоквиуми, іспити, усне програмоване опитування.

Методи письмового контролю: контрольні письмові роботи, письмові заліки, письмові іспити, програмовані письмові роботи.

Методи лабораторно-практичного контролю: контрольні лабораторні роботи, контроль за допомогою комп'ютера (навчально-контрольні програми).

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

Практика свідчить, що всі методи взаємопов'язані та взаємозумовлені. Уміння застосовувати ті чи інші методи на практиці визначаються індивідуальним стилем діяльності викладача вищої школи, рівнем його науково-методичної підготовки педагогічної майстерності тощо.

2.4. Проблемне навчання у вищому навчальному закладі

Проблемне навчання — це така організація процесу навчання, сутність якої полягає в утворенні в навчальному процесі проблемних ситуацій, вирізненні та вирішенні студентами проблем.

Сучасна вища освіта вбачає головним своїм завданням “озброєння” майбутніх фахівців методологією творчого перетворення світу. Процес творчості охоплює насамперед відкриття нового: нових об’єктів, знань, проблем і методів розв’язання цих проблем. У зв’язку з цим проблемне навчання як творчий процес є процесом розв’язання нестандартних науково-навчальних завдань нестандартними методами.

Історичні витоки проблемного навчання почали складатися як антипод догматичному навчанню. Догматичне навчання стало домінувати як тільки досвід людства закріпився у знаннях, текстах, що відображали готові результати розумової та практичної діяльності. Фетишизм слова (спочатку усного, а потім нисьмового), особливо в епоху поділу розумової та фізичної праці, призвів до того, що у більшості випадків слово “навчатися” чомусь стало ототожнюватися з виучуванням канонічного тексту, в якому всі проблеми були розв’язані раз і назавжди.

Водночас завжди були люди, які відкидали догматичні знання і застосовували елементи того, що сьогодні називають проблемним навчанням — евристичні бесіди Сократа, діалогія Галілея, педагогіка Ж.-Ж. Руссо. Проблемні, парадоксальні діалоги були найулюбленішим жанром епохи Просвітництва (XVIII ст.) і т. ін. Ще А. Дістервег зазначав, що поганий вчитель підносить учням істину, а хороший вчить її знаходити.

Сутність поняття проблеми як категорії логіки полягає в тому, що в науковому дослідженні вона відображає діалектичні суперечності у пізнаванню об’єкті, а як категорія психологічна віддзеркалює суперечності у процесі пізнання об’єкта суб’єктом. При цьому одна й та ж проблема може не усвідомлюватися певною групою людей на конкретному етапі розвитку суспільства або відчуватися як певна невиразна суперечність.

Проблемна ситуація в навчанні — це пізнавальна трудність, для подолання якої студенти мають здобути нові знання або докласти інтелектуальних зусиль. Проблемна ситуація, що усвідомлюється та приймається студентами до розв’язання, перетворюється у проблему.

Проблема, в якій зазначено параметри та умови розв'язання, переходить у проблемну задачу чи проблемне завдання.

Проблемні завдання принципово відрізняються від тренувальних. Мета останніх — не пошук нового способу розв'язання, а закріплення відомого студентам методу. Тому проблемним можна назвати навчання розв'язання нестандартних завдань, у ході якого студенти засвоюють нові знання, здобувають нові уміння та навички.

Проблемне навчання вимагає широкого застосування проблемних методів навчання.

Натрапляючи на нову, незрозумілу, проблему людське мислення відбувається за схемою: висунення гіпотез, обґрунтування та перевірка їх, що є необхідною складовою саме творчого мислення. Змістовний аспект проблемного навчання відображає об'єктивні суперечності, що закономірно виникають у процесі наукового знання, навчальної чи будь-якої іншої діяльності. Ці суперечності й становлять джерело руху та розвитку в будь-якій сфері.

Особливістю проблемного навчання є також те, що воно змінює мотивацію пізнавальної діяльності: провідними стають пізнавально-спонукальні (інтелектуальні) мотиви. Інтерес до навчання виникає у зв'язку з проблемою і розгортається у процесі розумової праці, пов'язаної з пошуками та знаходженням рішення проблемного завдання або сукупності завдань. На цих засадах виникає внутрішня зацікавленість, що перетворюється у чинник активізації навчального процесу та ефективності навчання. Пізнавальна мотивація спонукає людину розвивати свої схильності та можливості.

Натомість формування мотивів — лише одне із завдань проблемного навчання, успішність якого визначається логікою та змістом діяльності студентів. У процесі розв'язання нестандартних завдань формується спеціальне мислення, яке, на думку С. Рубінштейна, “включається” лише для розв'язання цих завдань.

Під час створення проблемних ситуацій слід дотримуватися певних умов:

1. Викладач дає студентам практичне чи теоретичне завдання, під час виконання якого вони мають здобути нові знання чи способи дій за темою.

Це завдання:

- базується на знаннях, що вже мають студенти;
- знання, що необхідно засвоїти, мають містити невідому загальну закономірність чи спосіб дії, без з'ясування якої (якого) завдання виконати неможливо;
- виконання завдання має викликати в студентів потребу в здобутті невідомих знань, тобто у них повинен з'явитися інтерес як мотив їхніх дій.

2. Проблемне завдання, що ставиться перед студентами, має відповідати їх інтелектуальним можливостям: бути досить складним, але водночас можливим до розв'язання завдяки тим навичкам мислення, які сформовано у студентів, володінню ними узагальненим способом дій та достатнім рівнем знань.

3. Пропонуючи проблемне завдання, викладач повинен урахувувати реальний рівень знань студентів.

4. Як проблемні завдання можна застосовувати навчальні завдання, питання, практичні завдання, які ставлять студентів у проблемні ситуації.

5. Проблемна ситуація з одного і того ж питання може створюватися різними типами завдань:

- коли необхідно теоретично пояснити певні реальні факти, що демонструються впродовж лабораторної роботи або висвітлені в літературі чи розповідаються викладачем;
- коли неможливо виконати практичне завдання за допомогою дій відомих студентам і виникає потреба в здобутті нових знань та способів дій.

6. Якщо студенти, опинившись у проблемній ситуації, не змогли з неї вийти, викладач повинен сформулювати проблему, що виникла, вказати на причини, які привели до цього і пояснити навчальний матеріал, необхідний для розв'язання запропонованого завдання.

Приклади проблемних ситуацій, в основі яких лежать суперечності, найбільш характерні для пізнавального процесу, можуть бути такі:

- суперечності між здобутими раніше знаннями і новими фактами, що руйнують теорію;
- розуміння наукової важливості проблеми і відсутність теоретичної бази для її розв'язання;

- різноманітність концепцій та відсутність надійної теорії для пояснення цих фактів;
- практично доступний результат і відсутність теоретичного обґрунтування;
- суперечності між теоретично можливим способом розв'язання та його практичною недоцільністю;
- суперечності між великою кількістю фактичних результатів та відсутністю методів їх обробки й аналізу.

Процес пояснення матеріалу, що становить зміст проблемного завдання, також вимагає дотримання певних умов:

1. Навчальний матеріал пояснюють після запитань студентів, що виникли в них у проблемній ситуації. У такий спосіб досягають задоволення потреби в нових знаннях, пізнавального інтересу. Під поясненням навчального матеріалу розуміють різноманітні методи та засоби подання інформації.

2. Під час викладу навчального матеріалу необхідно враховувати рівень знань студентів, підтверджувати правильне рішення або у разі необхідності продемонструвати нову закономірність та спосіб дії, якщо студенти не впоралися з розв'язанням проблемної ситуації.

3. Якщо навчання проходить у формі лабораторного, практичного заняття, семінару-дискусії чи семінару-практикуму, то студенти мають спочатку отримати, а потім застосувати необхідні відомості або спосіб дії для виконання проблемного завдання.

4. Якщо проблемне завдання занадто складне для певної групи студентів, його можна розділити на низку часткових проблемних завдань так, щоб їх розв'язання стало доступним для студентів.

У вищій школі розрізняють чотири основні форми проблемного навчання:

1. Проблемний виклад навчального матеріалу в монологічному режимі лекції чи діалогічному режимі семінару.

2. Проблемний виклад навчального матеріалу на лекції, коли викладач ставить проблемні питання, висуває проблемні завдання і сам їх вирішує, при цьому студенти лише уявно підключаються до пошуку рішення.

3. Частково-пошукова діяльність у процесі виконання експерименту, лабораторних робіт, під час проблемних семінарів, евристичних бесід. Викладач заздалегідь визначає проблему, вирішен

ня якої спирається на ту базу знань, яку повинні мати студенти, тобто питання повинні викликати інтелектуальні утруднення у студентів і потребують цілеспрямованого мисленнєвого пошуку.

4. Самостійна дослідна діяльність, коли студенти самостійно формулюють проблему та розв'язують її (в курсовій чи дипломній роботі) з подальшим контролем викладача.

В. Галузинський та М. Євтух наводять види діяльності викладачів і студентів під час проблемної лекції та проблемного семінару (табл. 2.3).

Таблиця 2.3. Види діяльності викладачів і студентів під час проблемної лекції та проблемного семінару

ВИКЛАДАЧ	СТУДЕНТ
1. Лекція	1. Лекція
Оголошує тему, план, літературу, ставить перед аудиторією низку проблемних запитань для дискусії, дає термін для їх обдумування (у межах першої лекційної години)	Занотовує план, лекційні проблемні запитання, список рекомендованої літератури, обдумує шляхи розв'язання проблемних ситуацій
Приступає до орієнтування студентів у різних варіантах розв'язання поставлених проблем	Бере участь у дискусії, висловлює свої аргументи, обґрунтовує їх та доводить висунений ним шлях підходу до розв'язання проблеми
Організовує дискусію із запланованих питань, послідовно даючи студентам висловитись, навести аргументи на захист своїх тверджень, стимулює їхні думки	Оцінює погляди на проблему своїх колег, знаходить оптимальний варіант їх розв'язання
Підсумовує дискусії, забезпечує підбиття правильних вирішень цієї проблеми, узагальнює теоретичні висновки з матеріалу, забезпечує правильне розв'язання проблем, висунутих на початку лекції	У разі незгоди з тим шляхом, який був запропонований іншими студентами, або визнає свою помилку, або доводить правоту іншими новими доказами
Дає завдання для самостійної домашньої роботи, закінчує цим проблемну лекцію, якщо необхідно дає план семінарського заняття	Занотовує теоретичний висновок з рішення, поданого викладачем у підсумку дискусії, занотовує домашнє завдання до наступного семінару

Продовження табл. 2.3

ВИКЛАДАЧ	СТУДЕНТ
2. Семінарське заняття	2. Семінарське заняття
Перевіряє ступінь готовності групи до семінару, у разі невиконання домашнього завдання окремими студентами дає їм певний термін для його виконання. Група в цей час виконує додаткове завдання, спрямоване на повторення та поглиблення матеріалу	Пред'являє викладачеві домашнє завдання (конспект, письмову роботу, реферат та ін.), готується до виступу
У разі готовності студентів стисло повторює матеріал теми, наголошує на його вузлових питаннях	Відповідає на запитання викладача з основних положень теми
Пропонує студентам знайти ті питання, які становлять у цій темі проблеми (економічні, політичні, соціальні, педагогічні, технічні, технологічні, психологічні тощо)	Виконує самостійну письмову роботу щодо пошуку відповідних проблем або відповідає на усні запитання викладача
Читає записи (слухає відповіді), оцінюючи їх, пропонує студентам обрати одну з актуальних проблем для обговорення та розв'язання	Обирає спільно з іншими ту проблему, яка найбільш цікавить групу
Організовує обговорення обраної теми, з'ясовує її "вузли", на яких прагне зосередити увагу та кмітливість студентів	Бере активну участь в обговоренні та розв'язанні окремих "вузлових" питань проблеми, виступає з аргументами щодо їх логічного розв'язання
Підсумовує, а в разі неспроможності групи впоратись зі складною проблемою розкриває сутність підходу до її розв'язання, робить висновки на основі одержаних результатів, оцінює активність та кмітливість студентів балами	Закінчує розв'язання проблеми, узгоджує своє рішення з думкою інших студентів, викладача, у разі розбіжностей власних думок з міркуваннями групи шукає нові засоби доказу своєї думки або погоджується з іншими

Є й інші підходи до проблемної лекції, оскільки наведена структура все ж більше придатна для семінарських занять.

Лекція становить переважно монолог викладача, отже, на думку П. Підласистого, Л. Фрідмана та М. Гарунова, проблемна лекція може мати таку структуру (табл. 2.4).

Таблиця 2.4. Структура проблемної лекції

№ з.п.	Етапи	Цілі	Прийоми та способи лектора
1	Вступ	Оволодіти увагою аудиторії, викликати інтерес	Почати лекцію з несподіваної репліки, факту, жаргівливого зауваження
2	Постановка	Показати її актуальність, проаналізувати суперечності, часткові проблеми, сформулювати загальну проблему	Звернення до інтересів слухачів, їх потреб, посилення на факти, документи, авторитетні висловлювання, аналіз усталених, але неправильних поглядів
3	Розчленування проблеми на підпроблеми, задачі, питання	Чітке відокремлення переліку проблем, задач, питань, розкриття їх сутності	Обґрунтування логіки розв'язання проблеми, побудова загальної схеми розв'язання проблеми, ідеї, гіпотези, засоби вирішення, можливі результати, наслідки
4	Виклад своєї позиції, підходів, засобів розв'язання	Показ у порівняльному аналізі власних підходів, позицій та інших думок	Обґрунтовані доказові судження, аргументи, використання прийомів критичного аналізу, порівняння
5	Узагальнення, висновки	Сконцентрувати увагу аудиторії на головному, висловити резюме тому, що було сказано	Твердження, що інтегрує головну ідею, думка, використання найсильнішого аргументу, крилатого вислову. Показ перспективи розвитку подій

2.5. Організаційні форми роботи у вищому навчальному закладі

Педагогічна форма — це усталена завершена організація педагогічного процесу в єдності всіх його компонентів. У дидактиці форма (лат. *forma* — зовнішність, устрій) — це спосіб організації навчання. Кожна з організаційних форм навчання характеризується своєю структурою, принципами упорядкованості її елементів. Можна дійти висновку, що організаційні форми у ВНЗ — це засоби здійснення взаємодії студентів та викладачів, у межах яких реалізуються зміст та методи навчання, вони визначають, як слід організувати всю роботу з урахуванням того, хто, де, коли і з якою метою навчається.

Різноманітні форми навчання у вищій школі відрізняються від шкільних. В основі класифікації організаційних форм навчання можуть бути такі чинники:

1. Кількість тих, хто навчається: індивідуальні, колективні, групові, фронтальні форми організації.

2. Місце навчання: у вищому навчальному закладі (лекція, семінар, практичне заняття тощо) та за його межами (екскурсія, виробнича / педагогічна практика, переддипломна практика тощо).

3. Час навчання: очна, заочна, вечірня форми навчання, екстернат. **Екстернат** — особлива форма навчання осіб, які мають відповідний освітній (кваліфікаційний) рівень і намагаються здобути вищий рівень освіти або кваліфікації, самостійно вивчаючи навчальні дисципліни. Вони складають у вищому навчальному закладі заліки, іспити, проходять інші форми підсумкового контролю, передбачені навчальним планом, у присутності комісії, що складається з трьох членів відповідної кафедри.

4. Залежно від тривалості навчальних занять: аудиторні (лекції, практикуми тощо) та позааудиторні (конференції, консультації, заліки, іспити, наукові гуртки тощо).

2.5.1. Лекції та методика їх проведення

Провідною формою навчання у ВНЗ є лекція. Її головна дидактична мета — це формування орієнтовної основи для подальшого засвоєння студентами навчального матеріалу.

Слово *лекція* має латинське походження (*lectio* — читання). Лекції з'явилися ще у Стародавній Греції (Сократ, Платон, Арістотель) та Стародавньому Римі (Квінтіліан), набули розвитку в епоху середньовіччя. Тоді лекція була основною формою навчання, являючи собою читання церковних першоджерел та їх докладний коментар.

Розвиток друкарської справи та розповсюдження книг не привели до зменшення значущості лекції у вищій освіті. Яскраві сторінки в розвитку лекційної форми навчання пов'язані з викладачами Києво-Могилянської академії: П. Могилою, Ф. Прокоповичем, С. Полоцьким та ін.

У XVIII — першій половині XIX ст. лекція залишалась єдиним методом викладання. Слід зазначити, що М.В. Ломоносов зробив спробу поєднати лекцію з практичними заняттями та науково-дослідною роботою, однак широкого застосування цей підхід не набув.

Значний внесок у розвиток лекційної системи навчання зробили математик М. Остроградський, історики Т. Грановський і В. Ключевський та ін.

У середині XIX ст. з'явилась думка про те, що необхідно скорочувати лекційні курси та збільшувати кількість годин, відведених на практичні заняття, які стимулюють самостійність та активність слухачів. Так, М. Пирогов висунув положення про те, що лекції мають читатися тільки тоді, коли лектор володіє цілком новим матеріалом, який ще не був надрукований, або лектор має дар слова.

Дотепер певні науковці висувають аргументи проти лекції:

1. Лекція привчає до пасивного, некритичного сприйняття чужих думок. При цьому чим кращий лектор, тим більша вірогідність такого явища.

2. Відвідування лекцій привчає до школярства і відбиває потяг до самостійних занять.

3. Студенти неоднаково сприймають лекційний матеріал, деякі записують слова лектора механічно, не усвідомлюючи і не аналізуючи їх.

Проте досвід роботи вищої школи доводить, що усунення лекцій з вищої школи призводить до різкого зниження наукового рівня підготовки. Лекції продовжують відігравати провідну

роль у процесі навчання вищої школи. У більшості вузівських предметів теоретичного змісту у вищій школі лекції охоплюють 70—80 % усього курсу, у практичних дисциплінах — 20—40 % матеріалу. Лекція — елемент курсу лекцій. Тематика курсу лекцій визначається робочою навчальною програмою. Лекції необхідні в таких випадках:

1. Немає підручників та навчальних посібників за новими курсами, які тільки складаються.
2. Новий матеріал за конкретною темою ще не знайшов втілення в підручниках або викладений у застарілому трактуванні.
3. Деякі розділи та теми курсу викликають великі труднощі під час самостійного вивчення за підручниками та навчальними посібниками і потребують методичної переробки, яку здійснює лектор.
4. Вихідні положення курсу в посібниках та наукових статтях викладені суперечливо, є взаємовиключні концепції, що їх пояснюють; у таких випадках лекція має давати об'єктивну оцінку різних підходів і трактувань.
5. Лекція необхідна, коли особливо важливим є особистісний емоційний вплив на студентів, що має на меті формування їх поглядів і переконань.

Основні функції лекції такі:

1. **Інформаційна.** Лекція — джерело адаптованої для студентів наукової інформації. При цьому, у зв'язку з особистістю лектора ця інформація має особистісне забарвлення.
2. **Орієнтовна.** Лекція орієнтує в науковій літературі показом генезису теорій, ідей: коли, ким вони вивчались, якими об'єктивними вимогами розвитку суспільства та виробництва спонукались тощо. Безумовно, список літератури, рекомендований лектором, також належить до орієнтовної функції лекції.
3. **Пояснювальна, роз'яснювальна.** Насамперед стосується основних наукових понять, які необхідно засвоїти студентам, через формування цих понять у свідомості студентів. Зміст лекцій містить стислі характеристики наукових понять, роз'яснення цих понять, їх визначень, пояснення значення кожного слова, що входить до структури визначення, — також належать до пояснюючої функції.

4. Переконувальна. Здійснюється насамперед через доказові ствердження лектора. Слушність положень, що висувуються на лекції, забезпечується реальними фактами та логікою подання матеріалу. Доказ фактами використовують, коли роблять теоретичні висновки на підставі узагальнення експериментальних фактів. Логічні докази — це такі міркування, у процесі яких одна думка обґрунтовується за допомогою інших. Кожний логічний доказ складається з тези, яку треба довести, доказів, за допомогою яких ця теза обґрунтовується, та демонстрації, тобто показу послідовного зв'язку міркувань, думок, що виходять одна з одної і ведуть до необхідного висновку.

5. Підсумкова. Лекція крім повідомлення необхідної наукової інформації має захопити студентів ідеями, викликати бажання поглибити свої наукові знання, почати власну дослідну роботу. Отже, лекція має бути цікавою через глибину думок, що розкривають таємниці науки. Для того щоб лекція була цікавою, вона має враховувати певні умови:

1) усвідомлення студентами особистісного смислу в набутті знань у певній науковій галузі;

2) усвідомлення аудиторією новизни матеріалу, що подається, і водночас пов'язаного з тими знаннями, які вже нею опановані;

3) спонукання та стимулювання мисленнєвої діяльності студентів-слухачів. Для цього доцільно впродовж лекції ставити кілька питань, що стимулюють міркування.

Будь-яка лекція включає три основні етапи:

I — вступна частина: оголошення теми лекції (для запису студентами), плану лекції (3—4 пункти); формування мети та завдань лекції; стисла характеристика проблеми; показ стану питання; список літератури, навчальних джерел з теми (6—7 джерел).

II — викладення: докази, факти, аналіз понять, висвітлення подій, демонстрація доказів, аудіо — та відеоматеріалів; характеристика різних думок; зв'язок з практикою; галузі застосування набутих знань.

III — висновки: формування загального висновку; установка та завдання для самостійної та пошукової роботи; методичні поради, відповіді на запитання.

Лекції можна поділити на вступні, основні, підсумкові. У заочній та вечірній формах навчання визначають ще лекції *настановні* (в яких подається поняття про сутність предмета, характеризуються методи самостійної роботи, види практичних занять, засоби самостійної роботи над матеріалом, докладно характеризується навчальна література); *оглядові*, які читають за кількома великими темами, якщо бракує часу для викладення кожної теми окремо; оглядові лекції зазвичай читають наприкінці курсу, коли лектор висвітлює найбільш значні вузлові проблеми науки, найновіші досягнення науки і техніки; *епізодичні* — лекції на одну з обраних тем.

Специфічні вимоги висувають до кожного з видів лекцій у вищій школі.

Вступна лекція має ознайомити студентів з метою та призначенням курсу, його роллю та місцем у системі навчальних дисциплін, що вивчаються майбутніми спеціалістами, містити короткий огляд курсу. У такій лекції лектор не тільки визначає предмет та метод науки, а й висуває наукові проблеми, гіпотези, накреслює перспективу розвитку науки та її зв'язок з практикою. Особливо важливо у вступній лекції показати зв'язок теоретичного матеріалу з практикою, з особистим досвідом студентів і практикою їх майбутньої праці. Слід розкрити найважливіші етапи розвитку історії науки, повідомити про найвидатніших учених, чий внесок у науку був найбільш вагомим, показати специфіку науки та її зв'язок з іншими, суміжними.

Методичний підхід до вступної лекції полягає у розвитку в студентів інтересу до предмета, створенні у них цілісного уявлення про дисципліну, що сприяє її творчому засвоєнню. Доцільно розповісти про методику роботи над курсом, охарактеризувати підручники та навчальні посібники, ознайомити зі списком рекомендованої літератури, розповісти про вимоги до іспиту та інші види занять, що будуть доповнювати курс.

У *підсумковій лекції* необхідно узагальнити матеріал, що вивчався, виокремити основні питання курсу, зосередити увагу на практичному значенні набутих знань у подальшому навчанні та майбутній професійній діяльності. Спеціальним дидактичним завданням заключної лекції є стимулювання інте-

ресу студентів до більш глибокого подальшого вивчення відповідної дисципліни, з'ясування шляхів і методів самостійної роботи з цього предмета.

Оглядова лекція — основний метод вивчення кількох тем програми. Застосовується для викладу відомостей, що мають інформаційне значення. Якщо для вступної лекції типовими є різноманітні прийоми узагальнення, установок, оцінних висновків, то оглядовій лекції притаманні елементи оповіді та опису, які поєднуються з аналізом та узагальненнями. Головним в оглядовій лекції є підготовка до розуміння певних закономірностей. Оглядова лекція — це систематизація знань на більш високому рівні. Психологія навчання показує, що матеріал, який чітко подається у вигляді системи, запам'ятовується краще і його більш вдало застосовують при перенесенні на нові ситуації, ніж суму тих же фактів, поданих несистемно. В оглядовій лекції корисно виокремити та чітко розглянути дуже складні питання, що входять до екзаменаційних білетів.

Проблемна лекція складається з 2—3 питань про наукове відкриття, про причини виникнення тих чи інших проблем та труднощі їх розв'язання. Викладення цих проблемних питань закінчується здебільшого короткими висновками.

Будь-яка лекція — це систематичне, послідовне викладення теми, проблеми, розділу навчального курсу або науки. Вона присвячується найбільш вагомим, принциповим питанням навчальної програми. Якісна лекція у вищому навчальному закладі — це творче спілкування лектора з аудиторією, ефект такого спілкування в пізнавальному та емоційному відношеннях не нижчий за ефект матеріалу, що викладається на лекції.

Лекція, крім того, є вельми “економічним” засобом набуття основ знань в узагальненому вигляді, орієнтації в навчальному матеріалі.

Як зазначалось, лекція обов'язково має містити внутрішній план, який на розсуд лектора можна повідомляти або на початку лекції, або поступово під час розгляду певних питань. До плану зазвичай входять найменування головних вузлових питань лекції, які можна потім використовувати під час складання екзаменаційних білетів.

Корисно також згадати питання, що розглядалися на попередніх лекціях та пов'язані з новим матеріалом. У процесі по-

дальшого розкриття теми можна використовувати низку прикладів, фактів, поступово підводячи слухачів до наукових висновків, тобто використовувати індуктивні методи навчання.

Можливий і дедуктивний спосіб подання матеріалу, коли роз'яснюють та тлумачать загальні положення, а потім демонструють можливості застосування їх на конкретних прикладах.

Найважливіше завдання — організація ефективної роботи студентів на лекції, в основі якої **активний** процес слухання, розуміння, осмислення матеріалу і перетворення його у форму короткого запису, який допомагає швидко відтворити основний зміст матеріалу, що був прослуханий.

Викладач має орієнтуватись на те, що студенти записують головні положення його лекції. Це допомагає їм уважно слухати, краще запам'ятовувати та мати конспект чи опорні віхи, які полегшують подальшу самостійну роботу. Для того щоб запис робився усвідомлено, тобто студенти не тільки розуміли, про що говорить лектор, а й встигали поєднувати слухання лекцій з веденням записів, необхідна допомога викладача, особливо на молодших курсах. Це й **акцентований** виклад найбільш важливого матеріалу, тобто виділення темпом, голосом, інтонацією, повторенням більш важливої, суттєвої інформації, використання пауз, записів на дошці опорного матеріалу, таблиць, схем, формул, суворе дотримання регламенту занять, іноді (на молодших курсах) виокремлення абзаців, підкреслення головних думок, ключових слів, висновків тощо.

Оцінка якості лекції. Поліпшення якості лекцій стає можливим за умов:

- а) наявності постійного зворотного зв'язку;
- б) оцінки колег, студентів, самооцінки.

Питання, яким слід приділити увагу для оцінки лекції, роблять процес оцінювання більш свідомим та систематичним:

1. **Зміст лекції.** Науковість, відповідність сучасному рівневі розвитку науки. Ідейна спрямованість — відбір змісту матеріалу, що викладається, висвітлення його з певних філософських позицій, визначення головних ідей світосприймального характеру, питання методології науки, зіставлення різноманітних концепцій. Активізація мислення, висунення проблемних пи

тань, показ суперечностей упродовж лекції, ознайомлення з історією наукового пошуку, визначення проблем для самостійного дослідження. Зв'язок з життям, показ практичної значущості матеріалу та його застосування в майбутній спеціальності — професійна спрямованість. Найвність матеріалу, якого немає в підручниках. Пояснення найбільш складних питань. Наявність завдань для самостійного відпрацювання матеріалу, зв'язків з попередніми лекціями, розділами курсу, внутрішньо-предметних та міжпредметних зв'язків.

2. Методика читання лекцій. Чітка структура лекції, логіка викладу, повідомлення літератури до теми або до всього курсу. Доступність та аргументованість. Виділення головного в матеріалі та висновках. Використання деяких прийомів закріплення — повторення, запитання на перевірку розуміння, аналізу, підбиття підсумків. Використання технічних засобів навчання (ТЗН) (у разі необхідності), застосування лектором опорних матеріалів (текст, конспект, окремі записи, відсутність опорних записів тощо).

3. Керівництво роботою студентів. Допомога у веденні записів (зміна темпу: уповільнений темп за умов важливості поділення матеріалу), використання прийомів підтримання уваги — цікаві приклади, риторичні питання, жарти і т. ін. Спонукання до запитань з боку студентів.

4. Особистість лектора. Знання предмета. Емоційність. Голос, дикція. Якість, чіткість, забарвленість, грамотність мовлення. Зовнішній вигляд. Уміння триматися перед аудиторією. Уміння бачити та відчувати аудиторію, встановлювати з нею контакт.

5. Результати лекції. Інформаційна цінність лекції. Виховний вплив. Досягнення дидактичних цілей.

Слід зазначити, що є й інші підходи до оцінювання лекцій. Наприклад, за Н.В. Кузьміною, критерії оцінки якості лекції такі:

- 1) відвідування лекцій студентами;
- 2) запис лекції: лекції записують більшість студентів, менше за половину, більшість не записують;
- 3) зміст лекції: ідейно спрямовано, достатньо змістовно, науково; занадто складно, занадто популярно, ненауково; теоретичний матеріал поєднується з конкретними прикладами, переважає емпіричний матеріал;

4) запитання, що спонукають студентів розмірковувати їх ставиться: занадто багато, достатньо, замало, зовсім не ставляться;

5) доказовість лекції: лектор аргументовано доводить правильність положень, які висуваються, бездоказово декларує істини;

6) лекції мають зв'язок з профілем підготовки спеціаліста: дуже добрий, достатній, незадовільний, неупорядкований;

7) план, структура лекції: чітка, розмита, неупорядкована;

8) манера читання лекції: захоплююча, жвава, наочна, лекцію легко записувати, монотонна, нудна, лекцію важко записувати;

9) ставлення викладача до студентів: занадто суворе, виважено вимогливе, байдуже, уважне;

10) контакт з аудиторією: добрий, недостатній, відсутній.

2.5.2. Семінарські та практичні заняття у вищих навчальних закладах

Обов'язковий компонент процесу навчання у вищій школі практичні заняття, призначені для поглибленого вивчення теми чи іншої дисципліни. Термін “практичне заняття” включає також такі види занять, як *лабораторна робота, семінарські заняття, практикум*. Аудиторні практичні заняття відіграють провідну роль у формуванні навичок та застосуванні набутих знань. Практичні заняття логічно продовжують роботу розпочату на лекціях. Усі форми практичних занять призначені для відпрацювання практичних дій.

Якщо лекція закладає основи наукових знань в узагальненій формі, то практичні заняття мають на меті розширити, уточнити ці знання, виробити професійні навички.

Практичні заняття розвивають наукове мислення та мову студентів, дають змогу перевірити їх знання, у зв'язку з чим вправи, семінари, лабораторні роботи є важливим засобом достатньо оперативного зворотного зв'язку.

Семінарські заняття отримали назву від латинського *seminarium*, що у перекладі означає “розсадник”. Їх проводили

¹ Основы педагогики и психологии высшей школы / Под. ред А.В. Петровского. — М., 1986.

у двиньогрецьких та римських школах як поєднання диспутів, повідомлень учнів, коментарів та висновків викладачів.

У перших університетах середньовіччя поряд зі слуханням лекцій студенти заохочувались до участі в диспутах, які допомагали відпрацьовувати вміння доводити, переконувати. Зміст суперечок та діалогів характеризувався схоластичністю, але їх навчальний вплив був незаперечним.

Головна мета семінарських занять — сприяння поглибленому засвоєнню студентами найбільш складних питань навчального курсу, спонукання студентів до колективного творчого обговорення, оволодіння науковими методами аналізу явищ і проблем, активізування до самостійного вивчення наукової та методичної літератури, формування навичок самоосвіти.

У процесі підготовки до семінару студенти самостійно відпрацьовують літературу (навчальну, методичну, наукову), вчать критично оцінювати різні джерела знань. Дидактична цінність семінарів полягає також у тому, що за незначної кількості студентів (академічна група) викладач може плідно впливати на аудиторію як в освітньому, так і у виховному плані.

Під *семінарським заняттям* розуміють форму навчально-го заняття, за якої викладач організує дискусію із завчасно визначених тем, до яких студенти готують тези відповідей або індивідуально виконані *реферати-довіді*. Такі семінари називають також *семінарами-дискусіями*.

Семінари-практикуми присвячені обговоренню різних варіантів розв'язання практичних ситуаційних задач і завдань.

План семінару повідомляють студентам заздалегідь для усвідомлення логіки поступового, послідовного розвитку теми. Обов'язково повідомляють необхідні наукові та методичні джерела з теми, додаткову літературу, за допомогою якої можна поглибити знання з теми. Доцільно також давати індивідуальні творчі завдання з теми семінарського заняття. На семінарі слід обговорювати найбільш суперечливі проблеми. З погляду розвивальної мети навчання семінарські заняття розвивають самостійність мислення, уміння аргументувати та відновлювати свою думку, вести коректну дискусію тощо.

Семінару притаманні чотири основні функції:

1. Поглиблення, конкретизація, систематизація знань, набутих на лекціях і під час самостійної роботи.

2. Розвиток навичок самостійної роботи.
3. Заохочення до наукових досліджень.
4. Контроль за якістю засвоєння студентами матеріалу.

За формою семінари можна проводити у вигляді розгорнутої бесіди за планом або у вигляді невеликих доповідей студентів з подальшим обговоренням учасниками семінару. Якщо виступи неодноскладові й ґрунтуються на застосуванні додаткових джерел, то їх вже можна розглядати як короткі доповіді. Метод доповідей передбачає обмін думками та дискусією із суперечливих положень, тобто живу бесіду. Викладач заздалегідь повідомляє студентам, у якій формі він чекатиме відповіді на те чи інше запитання (реферату, анотації, рецензії) акцентує увагу на оцінці та обговоренні. При цьому викладач керує дискусією, коректно ставиться до думок студентів, припускає їх право на помилку, на яку тактовно вказує, та на власну думку. Майстерність викладача виявляється також у залученні до обговорення всіх студентів незалежно від того, як вони навчаються. Для “слабких” студентів доцільно створювати ситуації психологічного переживання успіху, які надають упевненість у своїх силах.

Саме на семінарських заняттях найкраще реалізується принцип спільної діяльності у процесі групової навчальної роботи, який передбачає колективні зусилля для розв’язання того чи іншого складного питання.

Спецсемінар, спецкурс проводять на старших курсах — це спеціально організоване спілкування науковців початківців з певної проблеми. Успіх спецкурсу залежить від того, хто ним керує. Спецкурс набуває рис наукової школи, яка привчає студентів до колективного мислення, спільних зусиль для досягнення необхідної мети.

Під час оцінювання якості семінарського заняття, а також у ході підготовки до нього доцільно використовувати такі **критерії**:

1. Цілеспрямованість — висунення проблеми, намагання поєднати теоретичний матеріал з його практичним використанням у майбутній професійній діяльності.

2. Планування — виокремлення основних питань, пов’язаних з профільюючими дисциплінами, наявність новинок у сфері літератури тощо.

3. Організація семінару — уміння започаткувати та підтримувати дискусію, конструктивний аналіз усіх відповідей студентів, наповненість навчального часу обговоренням проблем, поведінка самого викладача.

4. Стиль проведення семінару — пошквалений, з постановкою гострих питань, з дискусією або млявий, який не викликає інтересу.

5. Ставлення викладача до студентів — поважне, врівноважене, в міру вимогливе чи байдуже.

6. Ставлення студентів до викладача — поважне чи байдуже, критичне.

7. Управління групою — викладач швидко встановлює контакт з учасниками семінару, впевнено та вільно тримається, взаємодія з групою має педагогічно доцільний характер та охоплює всіх студентів чи, навпаки, робить багато зауважень, розмовляє на підвищених тонах, спирається в роботі на кількох студентів, а інші залишаються пасивними.

8. Коментарі та висновки викладача — кваліфіковані, доказові, переконливі чи, навпаки, некваліфіковані, неістотні, не містять теоретичних узагальнень.

9. Записи студентів. Чи ведуть студенти записи систематично, інколи, зовсім не ведуть.

Професійна підготовка студентів значною мірою реалізується на практичних та лабораторних заняттях.

Лабораторні роботи (від лат. *labor* — труд, праця, робота, трудність) самою своєю назвою вказують на поняття, яке склалося ще в давні часи, і пов'язані з застосуванням розумових, трудових, фізичних зусиль, спрямованих на розв'язання наукових завдань.

Слово “практикум” відображає ту саму думку (від гр. *practicos* — діяльний) — маються на увазі такі види навчальних занять, які вимагають від студентів підсиленої діяльності.

Лабораторні заняття — форма навчального заняття, за якої студент під керівництвом викладача особисто проводить природничі або імітаційні експерименти чи досліди з метою підтвердження окремих теоретичних положень цієї навчальної дисципліни, набуває практичних навичок роботи з лабораторним устаткуванням, обладнанням, обчислювальною техні-

кою, вимірювальною апаратурою, методикою експериментальних досліджень у певній предметній галузі.

Лабораторні роботи мають особливо яскраву специфіку залежно від конкретної навчальної спеціальності, отже, на цю форму навчання більше впливають частинні методики, ніж загальнопедагогічні рекомендації. Саме *практичне заняття* проводиться у навчальному закладі або на місцях практики студентів і має на меті навчити розв'язувати специфічні завдання за профілем спеціальності.

Практичне заняття — форма навчального заняття, за якої викладач організує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння і навички практичного застосування їх через індивідуальне виконання студентами відповідно сформульованих завдань.

Лабораторні та практичні заняття проводять зі студентами, кількість яких не перевищує половини академічної групи.

Основні завдання практичних занять можна сформулювати в такий спосіб: поглиблення та уточнення знань, набутих на лекціях і в процесі самостійної роботи, формування інтелектуальних умінь та навичок планування, аналізу й узагальнення, опанування діючою технікою, набуття первинного досвіду організації виробництва та технікою управління ним, оволодіння початковими навичками керівництва робітниками на виробництві тощо.

Практичні заняття незалежно від їх конкретних особливостей значною мірою забезпечують відпрацювання умінь та навичок прийняття практичних рішень у реальних умовах виробництва, що мають в основі теоретичний фундамент.

Хоча на практичних заняттях відпрацьовуються теми, за якими було прочитано лекції, доцільно, щоб на цих заняттях невелика теоретична частина передувала практичній. Це сприяє студентів на науковий підхід до виконання та аналізу практичних робіт, підвищує їх якість.

2.5.3. Комплексні форми організації навчання

Розгляд змісту навчання як цілісної структури диктує необхідність комплексної організації навчального процесу, органічної єдності різних форм навчання, взаємозв'язку лекційних, семінарських і практичних занять, поєднання навчальних занять та педагогічної практики.

Необхідність інтенсифікації навчально-виховного процесу з педагогіки, тобто більш ефективного вирішення завдань за порівняно нетривалий проміжок часу, вимагає сьогодні встановлення доцільного співвідношення різних форм навчальних занять з метою усунення непотрібного дублювання навчального матеріалу, подолання формалізму у викладанні педагогіки.

Нижче подано комплексні форми організації навчання, характерні для варіативних дидактичних моделей змісту навчання.

Традиційно використовувана комплексна форма навчання під час структурування змісту навчання — поєднання лекційних, семінарських і лабораторно-практичних занять та педагогічної практики. У такому разі складається циклова система вивчення педагогіки в процесі лекційних, семінарських і лабораторно-практичних занять, а також досягається органічний зв'язок навчальних занять та педагогічної практики. За такої організації вивчення педагогіки теорія випереджає і надалі супроводжує практичну роботу студентів, вивчення кожної проблеми здійснюється комплексно, шляхом використання різних форм організації навчального процесу. Наприклад, у лекції "Розвиток, виховання і формування особистості" детально аналізують методологічні та теоретичні принципи вивчення проблеми всебічного розвитку особистості, розглядають діалектику взаємозв'язку розвитку, виховання і формування особистості, закономірності та принципи організації цього процесу. Дается характеристика основних понять.

На семінарському занятті закріплюють теоретичні знання, набуті на лекції, розглядають конкретні шляхи і засоби визначення основних показників розвитку, вихованості й навченості особистості, аналізують можливості навчальних предметів, позакласної виховної роботи у формуванні основних показників розвитку, вихованості та навченості. Розробляється методика діагностики розвитку, виховання та навчання.

На лабораторно-практичних заняттях і практикумах у школі організується діагностика рівня розвитку, вихованості та навченості конкретного учня.

Така поетапна конкретизація фундаментальних педагогічних проблем сприяє, з одного боку, творчому осмисленню педагогічної теорії, оволодінню глибокими педагогічними знаннями, а з іншого — формуванню вміння застосовувати набуті знання на практиці.

Складність застосування набутих знань на практиці полягає в тому, що педагогічна дійсність надзвичайно різноманітна, і студентам важко побачити прояв педагогічних закономірностей у конкретних ситуаціях шкільного життя. Тому важливе значення в “переведенні” педагогічної теорії в інструмент практичної діяльності має педагогічний тренінг. Під **педагогічним тренінгом** розуміють систему вправ для набуття педагогічних умінь, навичок, розвитку педагогічних здібностей. Усі вправи умовно можна розділити на чотири групи. *Першу групу* становлять вправи, що формують педагогічне мислення, логіку педагогічних доказів. До *другої групи* входять вправи, що розвивають творчу уяву. Вправи *третьої групи* спрямовані на формування вміння розподіляти увагу і зосереджувати його. *Четверту групу* становлять вправи на розвиток педагогічної спостережливості. Вправи виконуються студентом після запропонування якоїсь ситуації. Після розбору практичної ситуації, аналізу шляхів її вирішення одному зі студентів пропонується виконати дії вчителя за розглянутим зразком розв’язання вправи. Усі студенти аналізують його дії, а потім виконують цю вправу¹.

Під час виокремлення предметного і загальнодіяльнісного компонентів у змісті навчання, головне завдання полягає у створенні адекватної професійної мотивації в досліджуваному предметі за рахунок виявлення зв’язків-переходів до майбутньої професійної діяльності як творчого процесу. Тому найбільш ефективними формами організації навчання є аудиторна і науково-дослідна (курсове і дипломне проектування). Дослідна робота надає пізнавальній (у процесі навчальних занять) та практичній (у процесі педагогічної практики) діяльності студентів пошуково-творчого характеру, формує в них уміння визначати актуальні педагогічні проблеми, знаходити шляхи їх вирішення з метою досягнення позитивних навчально-виховних результатів. Для залучення студентів до дослідної роботи можна використовувати такі педагогічні завдання:

- з добору педагогічної літератури за певною темою, складання анотацій окремих першоджерел, їх реферування;
- з узагальнення і систематизації знань, набутих з різних джерел;

¹ Дифференцированный подход к самостоятельной работе студентов по педагогическим дисциплинам: Учеб. пособие. — О., 1995.

- з добору методики і методів діагностики досліджуваного вміння, якості, психологічного стану особистості;
- спрямованості на встановлення міжпредметних зв'язків (наприклад, розглянути характеристику якогось поняття або категорії, що дається у філософії, соціології, психології, педагогіці);
- визначення рівнів розвитку педагогічної спостережливості, уяви, мислення;
- вивчення і діагностика якостей особистості;
- діагностики потреби у спілкуванні, здатності до самоуправління в спілкуванні.

Результати виконання таких завдань оформляють у вигляді наукових рефератів, доповідей, повідомлень з педагогічних проблем, конспектів лекцій, анотацій, рецензій, оглядів, звітів.

Практичні дослідні завдання передбачають науковий аналіз педагогічного досвіду, осмислення педагогічних ситуацій та моделювання більш ефективного змісту способів і прийомів педагогічної роботи. Одним із видів практичних дослідних завдань з педагогіки є робота студентів із педагогічними плакатами¹, у якому подано 204 педагогічних плакати, виконаних студентами педагогічного вищого навчального закладу й учнями педагогічних класів. У них автори висловили своє бачення стану школи, проблем, що стоять перед учителями й учнями, можливі шляхи демократизації та гуманізації системи народної освіти. За рівнем складності всі плакати умовно поділено на чотири рівні, що дає змогу забезпечити диференційований підхід в організації самостійної роботи студентів. Поряд з педагогічними плакатами пропонуються проблемні, аналітичні, конструктивні, проєктивні завдання, призначені для вироблення вмінь самостійно розробляти уроки, позакласні заходи. Ці завдання також чотирирівневі. Добираються і спеціальні вправи для тренування педагогічної спостережливості студентів. До зошитів для самостійної роботи студенти вносять педагогічні факти, ситуації, явища, що спостерігалися ними, та визначають характер ситуації (стандартна, нестандартна), ознаки її прояву (істотні, неістотні), оцінку поведінки вчителя, учнів, оцінку їхньої позиції, вибір педагогічно доцільних прийомів і засобів, передбачення, прогнозування можливих результатів впливу на колектив, окрему особистість.

¹ Современные проблемы высшей школы / Под ред. Р.А. Назимова. — Казань, 1990.

Підготовка до виконання дослідної роботи здійснюється у процесі лекційних, семінарських, лабораторно-практичних занять, де студенти опановують узагальненими загальнопредметними вміннями, спільність яких визначається єдністю методів наукового пізнання. Складність змісту та методів дослідної роботи студентів залежить від етапу навчання. На першому курсі студенти опановують уміннями аналізувати і конспектувати першоджерела, виділяти головне й другорядне в навчальному тексті, систематизувати навчальний матеріал. На другому курсі вони вчаться пояснювати і доводити причинно-наслідкові зв'язки явищ, порівнювати, узагальнювати, оцінювати педагогічні факти й явища. На третьому курсі майбутні вчителі засвоюють уміння рецензувати і реферувати, складати анотації, доповіді, виступи, мають добре орієнтуватися в довідковій і науковій літературі. На четвертому — п'ятому курсах самостійна робота над темою дипломної роботи потребує від студентів умінь практичної діяльності (експериментування, спостереження, розрахунково-графічні вміння, моделювання, аналогія, ідеалізація).

Однією з ознак комплексності є синтетичний характер змісту навчання, що узагальнює предметні знання й уміння з позицій єдності методів наукового пізнання природи і навчально-виховних завдань. Наприклад, у програмах з предметів гуманітарного циклу особливу увагу приділяють розвитку мовних загальнонаукових умінь і навичок, змістового аналізу тексту, умінь усно та письмово викладати матеріал, тезисно викладати основні положення, конспектувати. Оскільки конспектувати дається студентам на початковому етапі важко, педагоги приділяють особливу увагу підготовці та проведенню лекції. Спочатку лекції можуть читатися в більш повільному темпі, щоб студенти законспектували весь зміст, на наступному етапі вони конспектують лекції, опускаючи другорядні питання. Далі студенти вчаться поділяти лекції на розділи та давати їм тематичні заголовки. Подальше вдосконалення ґрунтується на навчанні конспектування змісту лекції напам'ять, тобто тільки після її прослуховування. На семінарському занятті обговорюють записи студентів, викладач звертає увагу на важливі проблеми, які слід відобразити, які скорочення можна було б використати, як має виглядати зовнішня сторона записів, ознайомлює з основними вимогами до конспекту лекції:

1. Матеріали мають бути розташовані у зручному для використання порядку.
2. Конспект не повинен становити лише виписки з відомих і доступних книг.
3. У конспекті лекції необхідно зафіксувати основне положення з теми.
4. Необхідно передбачити майбутню потребу студентів у відомостях, викладених у конспекті.
5. Конспект має становити запис логічних зв'язків між поняттями, судженнями та іншими відомостями.
6. Ілюстрації конспекту мають слугувати кращому сприйняттю інформації, розширювати її обсяг.
7. Конспект можна подати тезами лекцій, тобто її основними положеннями. Логіка розташування тез визначається основною ідеєю теми лекції.
8. Текст лекції можна зробити зручним для читання за допомогою різних виділень логічних зв'язків окремих положень.
9. Конспект лекції значно виграє, якщо буде супроводжуватися таблицею, схемою логічних зв'язків, опорними сигналами тощо.

На лабораторно-практичних заняттях і під час практикуму в школі студенти розробляють та подають на обговорення опорний конспект лекції. Конспект лекції дає тільки основну частину інформації в її логічному зв'язку. Для успішної самостійної роботи цього мало. Розширити інформаційну насиченість можна додатковими джерелами, скориставшись довідково-методичними виданнями, що містять короткі, найважливіші відомості, необхідні для виконання завдань, вирішення педагогічних завдань, інструктивні матеріали з теми.

Перехід до модульної побудови змісту навчання передбачає інтеграцію різних видів і форм навчання, які підпорядковуються загальній темі навчального курсу. Будучи великим розділом або темою курсу, модуль є фундаментальним поняттям курсу педагогіки — явищем, законом, структурним планом або групою взаємозалежних понять. Звичайно лекційний семестровий курс поділяють на 10—12 модулів аналогічно до прийнятого поділу курсу на ряд тем, за якими проводять колоквиуми. Модульний метод навчання передбачає читання проблемних і настановних лекцій, що дають узагальнену інформацію з вузлових питань курсу. Лекції будуються на методичних принципах

розвивального навчання, спрямованих на розвиток творчих здібностей студентів. Практичні заняття і лабораторні роботи модуля проробляють у комплексі з лекціями, доповнюючи їхній зміст вивченням нового матеріалу і набуттям певних практичних навичок.

Для кожного модуля формують набір довідкових та ілюстративних матеріалів, які студент одержує перед початком його вивчення. Модуль забезпечується списком рекомендованої літератури. Кожен студент переходить від модуля до модуля в міру засвоєння матеріалу і проходить етапи поточного контролю незалежно від однокурсників. Оскільки модуль містить два основні способи організації навчання — аудиторний і самостійний, лекційні матеріали доповнюють інструктивно-методичними матеріалами з теми. Завдання для самостійної роботи і лабораторно-практичних занять можуть бути такі: мікрОВикладання з теми, розробка бесід з певної теми, написання статті в педагогічну газету, підготовка і проведення дискусії, проведення мінілекції. МікрОВикладання особливо популярне серед студентів, тому що це метод творчого навчання складної практичної діяльності. Його застосовують у невеликих групах (по кілька осіб), які спочатку вивчають відповідно обраний фрагмент шкільного уроку, що триває від 5 до 20 хв., а потім здійснюють груповий аналіз і дають оцінку цьому фрагменту, щоб, у свою чергу, провести його з новими групами учнів у поліпшеному варіанті. Оцінювати роботу студентів можна за такими критеріями: 1) інформаційна місткість; 2) логіка та чіткість викладання; 3) образність викладання; 4) контакт з аудиторією; 5) використання методів активізації уваги, мислення, інтересу слухачів; 6) контроль мови, міміки, пантоміміки (І.М. Богданова).

Дія, яку при цьому студенти індивідуально або у складі групи виконують, здійснюється на трьох рівнях пізнання:

- конкретики, коли вони шукають емпіричні дані;
- моделей, коли вони намагаються інтуїтивно або цілком свідомо формувати моделі досліджуваних структур, співвідносити відомі елементи структур і відомі зв'язки між ними та доповнювати їх самостійно відкритими елементами та зв'язками;
- теорії, коли вони формують твердження, що узагальнюють результати рішень у вигляді закономірностей, принципів або норм практичної діяльності.

За проблемно-тематичного підходу до змісту навчання особливо ефективними формами організації навчального процесу є комплексні семінари, олімпіади, педагогічні КВК, науково-практичні студентські конференції, “інтегровані навчальні дні” та факультативні заняття.

Комплексний семінар — це продуктивна форма організації навчання, що дає можливість узагальнити знання студентів з різних педагогічних циклів. У підготовці та проведенні таких семінарів використовують системний підхід, що передбачає одночасне вивчення всіх сторін педагогічного факту, явища, ситуації. У процесі вирішення комплексної навчальної проблеми “Чи можливе навчання педагогічної творчості?” доцільно провести комплексний семінар “Основи технології педагогічної творчості”, на якому можна розглянути такі питання:

1. Про логічне і творче в педагогічних працях давньогрецьких учених.
2. Теоретичні засади навчання творчості.
3. Виховний процес як творча майстерня вчителя.
4. Педагогічна імпровізація у творчості вчителів-новаторів.

“Інтегрований навчальний день” — це проведення циклу занять, об’єднаних розкриттям загальних положень комплексної проблеми. У практиці роботи кафедри педагогіки Південно-українського державного педагогічного університету (м. Одеса) імені К.Д. Ушинського накопичено певний досвід проведення таких “інтегрованих навчальних днів” у межах “Круглого столу”, де творча дискусія, відвертий обмін думками, зіставлення різних поглядів, підвищений інтерес супроводжують колективне обговорення проблеми. Така форма організації навчання навчає не тільки запам’ятовувати, а й самостійно мислити, не тільки заучувати формулювання та визначення, а й шукати і знаходити істину.

Чим саме відрізняється дискусія за “круглим столом” від дискусії на семінарському занятті?

Основна і традиційна умова проведення “круглого столу” — це повна рівність його учасників, відмова від будь-якої субординації, що визначає звичайно високий ступінь ефективності діалогу. На семінарі кожен студент так чи інакше буде свій внесок за класичною схемою: вступ — виклад — висновок. Тому

тут важко уникнути повторів у відповідях студентів. За “круглим столом” фактично йде загальна розмова, і кожен студент може виступити як з розгорнутою думкою, так і подати коротку репліку, висловити схвалення, згоду або незгоду. Розрізняють два види “круглих столів”. Перший характеризується порівняно невеликою кількістю учасників (академічна група), якщо присутні студенти курсу, то переважно лише як спостерігачі. Дискусія за “круглим столом” другого типу розрахована на всіх присутніх. У такому разі безпосередні учасники “круглого столу” розташовуються звичайно півколом і стосовно всіх присутніх виконують роль “колективного лектора”, визначають можливі шляхи висвітлення обраної теми, міркують уголос, розкривають внутрішні суперечності явищ. Як наслідок виникає ефект співучасті присутніх у всьому, що відбувається за “круглим столом”. Іде спільна розумова робота з відкриття та осягнення нового. Звісно, присутні можуть взяти й особисту участь в обговоренні своїми питаннями, репліками, зауваженнями.

Педагогічний КВК — це ігрова форма навчання педагогів, застосування якої дає змогу вирішити завдання, пов’язані з необхідністю компенсації інформаційного навантаження, організацією психологічної і фізіологічної релаксації. Ця форма організації навчання є комплексною, основна ознака її — поєднання ігрової, навчальної, предметно-маніпуляторної діяльності та безпосередньо емоційного спілкування.

У грі беруть участь ігрові команди з 9—11 осіб. Кількість команд у грі не обмежується. Попередня підготовка передбачає самостійне вивчення матеріалів з’їзду вчителів, конценція середньої освіти, актуалізації знань про нові форми навчання і виховання. Під час проведення конкурсів необхідно дотримуватися таких вимог:

- тема конкурсу має становити навчальний і практичний інтерес;

- кожне конкретне завдання має певну мету. Загальна мета формування загальнопедагогічних фактів та явищ, установлення між ними подібності й суперечності, причинно-наслідкові зв’язків, залежностей, передбачування та прогнозування можливих результатів;

- інсценування повинні мати реальний характер, відтворювати історичні події, біографії відомих людей, функціонування інститутів і організацій;

- визначення достатньої кількості конкурсів, вправ і завдань для закріплення того чи іншого вміння, оскільки надмірна кількість конкурсів знижує активність, увагу і якість роботи;
- у процесі конкурсу важливо не тільки дати правильну відповідь, а й зрозуміти сутність явища, проаналізувати деталі та зробити узагальнюючі висновки;
- успішність конкурсів забезпечується попередньою підготовкою їх учасників, змагальністю, гласністю.

Дидактична модель змісту навчання, що ґрунтується на використанні інваріанта структурної моделі науки, передбачає групову форму організації навчання, за якої студентська група поділяється на кілька ланок. Цю форму організації використовують на лекційних, семінарських і лабораторно-практичних заняттях у вигляді проведення імітаційно-моделюючих навчальних ігор.

Як довела практика, ділову гру можна проводити перед викладенням лекційного матеріалу, після нього, або організовувати на її основі весь навчальний процес. У першому випадку імітаційно-моделююча навчальна гра буде спиратися тільки на особистий досвід її учасників, якого може бракувати. І хоча гра викликатиме інтерес, відсутність необхідних знань може ускладнити її проведення. Гра проходить більш змістовно і якісно за умови спирання на наявні знання. Організація всього навчального процесу на основі імітаційно-моделюючих ігор становить особливий інтерес, тому що в такому разі логічний зв'язок між предметним змістом діяльності та характером пізнавальної діяльності забезпечує вибір ролі в діловій грі. Це, у свою чергу, диктує певний порядок методичних прийомів до вибору методів навчання. Цільове призначення середовища навчання визначається функціональною спрямованістю діяльності студентів й узгоджується з методами, методичними прийомами і предметним змістом діяльності.

Під час організації занять викладач може використовувати збірник "Імітаційно-моделюючі ігри з педагогіки з урахуванням рівнів інтелектуальної активності", розроблений колективом учених кафедри педагогіки Південноукраїнського державного педагогічного університету. У цьому збірнику представлено імітаційно-моделюючі ігри "Шкільна науково-практична конференція", "Урок", "Оцінка", "Уроки історії" та ін., подано методику діагностики рівня розвитку інтелектуальної ак-

тивності, якісні характеристики її чотирьох рівнів: репродуктивного, частково-дослідного, евристичного, креативного.

Слід зазначити особливу позицію студентів щодо імітованих процесів: це діяльна позиція, коли учасник гри повинен активно діяти відповідно до вибраної ролі і реалізувати зроблений вибір у своїй поведінці. Низка інших особливостей гри, таких як моделювання найбільш істотних зв'язків і відношень системи, скорочення часових та просторових інтервалів, наявність досить суворих правил, матеріалізація багатьох моментів ухвалення рішення, дає змогу досить однозначно оцінити об'єктивні результати своїх дій у грі.

У грі ситуація не є чітко заданою, скоріше невизначеною стосовно того рішення, що має бути прийнято, тобто надається можливість вибору дій, мотивів, цілей.

Отже, єдність змісту і форми підвищує ефективність вирішення комплексу навчально-виховних завдань: системне вивчення об'єктів поєднується зі світоглядним узагальненням предметних знань, розвитком діалектичного мислення та пізнавально-ціннісного ставлення до узагальнених ідей. Крім того, розширюється спілкування, розвиваються співробітництво, взаємодопомога у процесі навчання.

2.6. Основи педагогічного контролю

у вищих навчальних закладах та основні форми його здійснення

Педагогічний контроль — система перевірки результатів навчання і виховання студентів. Розвиток різноманітних видів педагогічного контролю стимулює навчання та пізнавальну діяльність студентів. Спроби виключити педагогічний контроль повністю або частково з навчального процесу, як свідчить історія освіти, призводили до зниження якості навчання, рівня знань тощо.

Головна мета контролю полягає у визначенні якості засвоєння навчального матеріалу, ступеня відповідності сформованих умінь та навичок цілям і завданням навчання того чи іншого навчального предмета.

Ефективне функціонування системи педагогічного контролю потребує дотримання певних умов:

1. Об'єктивність контролю. Це означає, що всі викладачі та студенти, оцінюючи стан навчальної роботи, діють за єдиними угодженими критеріями, обґрунтування яких усім відоме за-далегідь.

2. Оцінки, отримані в результаті контролю, вважаються непорушними, не піддаються сумніву як з боку тих, хто контролює, так і з боку тих, кого контролюють, оскільки будуються на об'єктивних критеріях, відомих обом сторонам.

3. Контроль та його результати вимагають гласності, щоб будь-хто мав змогу уважно вивчити їх, зробити на підставі цього обґрунтовані висновки, які налаштовують на активну позитивну роботу, спрямовану на необхідне коригування навчального процесу.

До контролю знань ставлять такі вимоги:

1) *об'єктивність* — створення умов, за яких би максимально точно виявлялися знання студентів, висунення до них єдиних вимог, справедливе ставлення до кожного;

2) *обґрунтованість оцінок* — їх аргументація;

3) *систематичність* — як важливий психологічний чинник, що сприяє формуванню таких якостей, як організованість та дисциплінованість; формує наполегливість і спрямованість на досягнення мети;

4) *індивідуальний та диференційований підхід до оцінки знань* передбачає застосування таких дидактичних умов, за яких знижується психологічна напруженість, враховуються особливості нервової системи студентів, їх характеру, потенційних можливостей, здібностей тощо, завдяки чому викладач стає спроможним якомога повніше, правильніше й об'єктивніше виявити та оцінити знання студентів;

5) *усебічність та оптимальність* передбачає: по-перше, *адекватність* контролю цілям навчання, тобто змістовний бік контролю має контролювати те, чого навчали студентів і обсяг матеріалу, який треба засвоїти; по-друге, *валідність* контролю, він має охоплювати весь обсяг знань, що контролюється, та його *надійність* — усталеність результатів, одержаних за повторним контролем через певний час, а також близькість результатів під час проведення контролю різними викладачами;

6) *професійна спрямованість* контролю, що зумовлюється цільовою підготовкою спеціаліста та сприяє підвищенню мотивації пізнавальної діяльності студентів — майбутніх фахівців.

Функції контролю. Згідно з концепцією Є. Перовського, Ю. Бабанського, М. Ярмаченка, В. Онищука та інших, контроль виконує п'ять функцій: контролюючу (перевірну), навчальну, виховну, розвивальну та методичну.

Контролююча функція (діагностична) полягає у з'ясуванні стану знань, умінь та навичок як окремих студентів, так і всієї групи. Мета цієї функції — встановлення зворотного зв'язку (зовнішнього: студент — викладач та внутрішнього: студент — студент), а також облік результатів контролю. Завдяки цій функції визначають можливості подальшого вивчення програмного матеріалу, контролюють ефективність як викладання, так і учіння.

Навчальна функція вимагає такої організації перевірки знань, щоб її проведення було корисним для всієї групи. Ця функція сприяє активізації самоконтролю (кожен зіставляє свої знання зі знаннями того, хто відповідає), активізує діяльність кожного члена групи (бере участь в обговоренні відповіді, аналізує її, відповідає на запитання, ставить додаткові запитання тощо), забезпечує закріплення матеріалу, що погано засвоєний, і т. ін.

Виховна функція полягає в тому, що студентів привчають до систематичної навчальної роботи. Сам факт наявності системи контролю дисциплінує, організує та спрямовує діяльність студентів. Цього слід досягати не стільки за рахунок побоювання студента отримати незадовільну оцінку, скільки за рахунок систематичної роботи, спрямованої на з'ясування сильних та слабких сторін у розвитку особистості студента, виявлення вад у знаннях та їх ліквідацію. Необхідно створювати умови для формування особистісних якостей студентів: працелюбства, наполегливості тощо.

Розвивальна функція полягає в тому, що за умов виваженого, педагогічного доцільного контролю розвиваються пам'ять, увага, логічне мислення, професійні здібності, мотиви пізнавальної діяльності тощо.

Методичну функцію здійснює сам викладач для подальшого удосконалення курсу, коригування всього навчального процесу.

Форми педагогічного контролю — екзамени, заліки, колоквіуми, усне опитування, письмові контрольні роботи, захист курсових та дипломних робіт, звіт про результати практики. Навчальний контроль можна поділити за часом: попередній (вихідний), поточний, поетапний (тематичний), періодичний та підсумковий.

Поточний контроль здійснюється в ході занять, завдяки йому виявляють ступінь розуміння навчального матеріалу, його засвоєння, уміння студентів застосовувати знання на практиці.

Підсумковий контроль здійснюється з метою оцінки результатів навчання на окремих завершених етапах освіти або на певному освітньому (кваліфікаційному) рівні. Складові такого контролю — семестровий контроль та державна атестація.

Семестровий контроль проводиться у формі семестрового іспиту, диференційованого заліку з конкретної навчальної дисципліни.

Семестровий іспит — форма підсумкового контролю з окремої навчальної дисципліни за семестр, що спрямована на перевірку засвоєння теоретичного та практичного матеріалу.

Семестровий диференційований залік — форма підсумкового контролю, що полягає в оцінюванні засвоєння студентами навчального матеріалу на підставі виконання студентами індивідуальних завдань.

Семестровий залік — форма підсумкового контролю, що полягає в оцінюванні засвоєння студентами навчального матеріалу на підставі виконаних ними певних робіт на семінарських, практичних, лабораторних заняттях. Семестровий залік не передбачає обов'язкової присутності студентів за умови виконання ними всіх видів робіт, передбачених навчальним планом за семестр.

Колоквіум — “мікрозалік” — це вид семінарського заняття, де опитування не добровільне, як на звичайному семінарі, а обов'язкове. Студентів заздалегідь попереджають про необхідність ретельної підготовки, про вимоги до відповіді. Відповіді на колоквіумах не можуть набувати форми дискусії. Функція колоквіуму — контрольне повторення теми або розділу.

Державну атестацію студентів здійснює державна екзаменаційна (кваліфікаційна) комісія після завершення навчання на певному освітньому (кваліфікаційному) рівні або його етапі з метою встановлення фактичної відповідності рівня освітньої підготовки вимогам кваліфікаційної характеристики.

Присвоєння кваліфікації *молодшого спеціаліста* здійснює *державна кваліфікаційна комісія*, інших кваліфікацій — *державна екзаменаційна комісія* (ДЕК). Під контролем державних комісій студенти, які закінчують вищий навчальний заклад, складають державні іспити та захищають кваліфікаційні (дипломні) проекти (роботи).

Складання державних іспитів та захист дипломних робіт (проектів) проводяться на відкритому засіданні ДЕК за участю принаймні половини її складу з обов'язковою присутністю голови комісії.

Рішення державної комісії щодо оцінювання знань, продемонстрованих під час складання державного іспиту, захисту дипломного проекту (роботи), а також про присвоєння студенту-випускнику відповідного освітнього рівня (кваліфікації) виносяться ДЕК на закритому засіданні відкритим голосуванням звичайною більшістю голосів членів комісії, які брали участь у засіданні. За однакової кількості голосів голос голови є вирішальним.

Студент, який не склав державний іспит або не захистив дипломного проекту (роботи), допускається до повторного складання іспитів чи захисту дипломної роботи протягом трьох років після закінчення вищого навчального закладу.

Кожна з форм контролю має особливості й залежить від мети, змісту, методів та характеру навчання.

Усне опитування допомагає контролювати не лише знання, а й вербальні здібності, сприяє виправленню мовних помилок. Відтворення матеріалу сприяє кращому запам'ятовуванню, активному використанню наукових понять, що не можливо без достатнього застосування їх у мові.

Письмові роботи допомагають з'ясувати рівень засвоєння матеріалу, але слід ретельно виключати можливість списування, вони також потребують великої кількості часу викладача для перевірки.

Захист курсових та дипломних робіт сприяє зростанню самостійності студентів, формуванню їх як майбутніх спеціалістів.

Оцінка та відмітка. Практичне застосування будь-якої з форм педагогічного контролю завершується оцінками та відмітками.

Оцінка — спосіб і результат встановлення факту відповідності чи невідповідності знань, умінь, навичок, засвоєних студентом, цілям та завданням навчання. Оцінка також передбачає з'ясування причин, що заважали засвоєнню, та засобів організації навчальної діяльності для усунення помилок.

Відмітка є числовим аналогом оцінки і має кілька рангових значень. У ВНЗ прийнята словесна форма відміток:

- **“відмінно”** — ставиться за повне та міцне знання матеріалу в заданому обсязі. Під час усного опитування мова студента має бути логічно виваженою, правильною. У письмовій роботі не повинно бути помилок;
- **“добре”** — ставиться за міцне знання предмета, допускаються незначні помилки (не більше 1—2);
- **“задовільно”** — ставиться за знання предмета з помітними помилками, вадами засвоєння, але такими, що не перешкоджають подальшому навчанню;
- **“незадовільно”** — за незнання предмета, велику кількість помилок у мовленні чи у тексті письмової роботи.

Недоліками такої системи є, по-перше, суб'єктивізм в оцінці, по-друге, слабка диференційованість шкали.

В основі оцінювання якості знань студентів лежать вимоги предметних програм, але незалежно від специфіки предмета є й загальні вимоги до оцінки знань студентів:

- 1) розуміння та ступінь засвоєння питання, повнота, яка вимірюється кількістю програмних знань про об'єкт, що вивчається;
- 2) глибина, яка характеризує сукупність зв'язків між знаннями, що усвідомлюються студентами;
- 3) методологічне обґрунтування знань;
- 4) ознайомлення з основною літературою з предмета, а також із сучасною періодичною вітчизняною та зарубіжною літературою за спеціальністю;

5) уміння застосовувати теорію на практиці, розв'язувати задачі, здійснювати розрахунки, відпрацьовувати проекти, оперативність (тобто кількість ситуацій, в яких студент може застосувати свої знання);

6) ознайомлення з історією і сучасним станом науки та перспективами її розвитку;

7) логіка, структура, стиль відповіді й уміння студента захищати науково-теоретичні положення, що висуваються, усвідомленість, узагальненість, конкретність;

8) гнучкість, тобто вміння студента самостійно знаходити ситуації застосовування цих знань;

9) міцність знань.

Досвід проведення контролю доводить необхідність урахування таких аспектів:

1) недоцільно контролювати те, що засвоєно на рівні ознайомлення, первинного уявлення;

2) не слід застосовувати контроль, коли викладач упевнений, що всі студенти впораються із завданням на 100 %, але слід інколи давати такі завдання, з якими більшість студентів впорається, у такий спосіб стимулюється віра студентів у свої сили;

3) добре організований поетапний контроль знижує необхідність у підсумковому або взагалі робить останній непотрібним.

4) слід варіювати засоби контролю;

5) створення спокійної доброзичливої атмосфери в процесі контролю сприяє кращій роботі студентів та позитивно впливає на результати контролю.

2.7. Педагогічна і виробнича практика студентів

Підготовка спеціаліста не можлива без набуття випускниками вищого навчального закладу певного досвіду роботи на виробництві.

Практична підготовка студентів є обов'язковим компонентом професійної підготовки. Проходження такої підготовки

необхідне для здобуття кваліфікаційного рівня та має на меті набуття студентами професійних умінь і навичок. У бюджеті навчального часу виробнича (педагогічна) практика становить близько 20—25 % всього навчального часу. Ефективність практики забезпечується зв'язками між вищим навчальним закладом та відповідним закладом для проведення практики — господарствами, підприємствами, фірмами, банками, клініками, лікарнями, школами, транспортними засобами, дитячими садками тощо.

Мета будь-якої практики, крім формування професійних практичних та організаторських умінь та навичок, — також проходження всього процесу набуття кваліфікації від рядового робітника до інженера, актора, педагога, лікаря і т. ін.

Організація практичної підготовки регламентується певними положеннями і затверджується наказом Міністерства освіти і науки України.

Практика студентів передбачає безперервність і послідовність її проведення під час набуття потрібного обсягу практичних знань та вмінь відповідно до різних кваліфікаційних рівнів: молодший спеціаліст → бакалавр → спеціаліст → магістр.

Залежно від конкретної спеціальності студентів практика може бути навчальною, технологічною, експлуатаційною, конструкторською, ознайомчою, економічною, педагогічною, науково-дослідною тощо.

Навчальна практика на I або I—II курсах має на меті ознайомлення студентів з реальним процесом, у якому втілюються знання, які студенти здобули в процесі лекцій та семінарських занять. Відповідно добираються форми організації — екскурсійне відвідування, практична робота на виробництві чи підприємстві на робочих місцях, виховна робота в школі або в дитячих установах тощо. При цьому формується початковий етап майбутнього фаху, те, що повинен знати майбутній спеціаліст на нижчому етапі, щоб усвідомити це на вищому.

Навчально-виробнича практика (III курс) полягає в ознайомленні з конкретною майбутньою спеціальністю як помічника, дублера фахівця. Студент виконує певні обов'язки, поточну роботу, спостерігає за діяльністю спеціаліста на робочому місці під його контролем.

Виробнича (цільова) практика (IV—V курси) надає студенту можливість виконувати обов'язок фахівця на робочому місці, студент виконує весь цикл обов'язків за своєю спеціальністю, усвідомлює механізм дії підрозділу (класу), в якому проводиться виробнича практика, загальну картину всього об'єкта практики.

Кінцева ланка практичної підготовки — **переддипломна (державна) практика** (V курс), яка проводиться на робочому місці з виконанням усіх функціональних обов'язків майбутнім фахівцем. Під час цієї практики поглиблюються, закріплюються та усвідомлюються теоретичні знання з усіх дисциплін навчального плану, збирається матеріал для виконання кваліфікаційної роботи, дипломного проекту (роботи) або складання державних іспитів.

Практика студентів проводиться на **базах практики**, які відповідають вимогам навчальних програм.

Після закінчення практики студенти складають **звіт** у порядку, встановленому відповідною кафедрою. З базами практики вищі навчальні заклади завчасно укладають угоди щодо її проведення згідно з визначеною формою.

Студенти можуть також **самостійно** обирати місце проходження практики за умови дозволу кафедри.

Усіма видами практики керують відповідні кафедри в особливих формах: загальне керівництво викладачів (навчальна практика), спільне керівництво викладачів двох кафедр та фахівця-виробника, залучення керівників підприємства для виступу, читання лекцій для студентів, закріплення підприємців, які б здійснювали керівництво та консультування студентів безпосередньо на робочому місці, і т. ін.

До керівництва практикою студентів залучають досвідчених викладачів кафедр або предметних (циклових) комісії. Працівники кафедр здійснюють насамперед консультування та інструктаж, а також контролюють усю діяльність студентів щодо виконання всіх завдань практики. Інструктаж може спиратися на друковані методичні рекомендації з кожного виду практики.

У перший день практики переважно проводиться **настановна конференція**. На цій конференції відповідальний за практику викладач та представники кафедр докладно роз'яснюють

навчання студентів, організаційні заходи практики, її графіки, об'єкти, знайомлять з консультантами — керівниками відповідних кафедр. Пояснюються вимоги до оформлення документації тощо.

Заключна конференція відбувається через тиждень після повернення студентів до аудиторних занять. Широко застосовують щоденники практики, обмін досвідом та пропозиції студентів, виступ керівників — представників кафедр і керівників-виробників тощо. Форма звітності — подання письмового звіту, підписаного й оціненого безпосередньо керівником бази практики. Письмовий звіт разом з іншими документами (характеристика, щоденник, розробки тощо) подається на рецензування керівникові практики.

Звіт із практики захищається студентом на комісії, призначеній завідувачем кафедри або заступником директора навчального закладу, унаслідок чого за цей звіт ставиться певна диференційована оцінка.

2.8. Самостійна робота студентів

Для досягнення цілей сучасного суспільства необхідний спеціаліст, спроможний оперативно приймати нешаблонні рішення, діяти самостійно, творчо. Творчість починається там, де здійснюється самостійний пошук принципів, способів поведінки і дій. Творчість набуває розвитку на основі самостійності особистості і є вищим ступенем її розвитку. У сучасних умовах самостійність стає професійно необхідною якістю особистості будь-якого спеціаліста. Отже, і підготовка майбутніх спеціалістів у вищому навчальному закладі має орієнтуватися на формування у студентів цієї якості, а не лише на репродуктивну виконавську діяльність з оволодіння певною сумою знань і вмінь.

Самостійність є необхідною умовою ефективності будь-якої діяльності: навчальної, виробничої, громадської, розумової, пізнавальної та ін. Вираження самостійності особистості — вчинки, дії, висловлювання, оцінка особистості стосовно як тих, хто оточує, так і самої себе. Тобто самостійність — це не риса волі або характеру, здібностей або мислення, а більш складна, інтегративна особистісна риса. Самостійність співвідноситься із

самореалізацією особистості, з її активністю щодо внутрішнього спонукання, без зовнішнього примушення, з відносною незалежністю. Вищому рівневі розвитку самостійності властивий продуктивний творчий характер діяльності, нестереотипність рішень, що приймаються, вчинків, дій самої особистості.

Самостійність виявляється в результатах діяльності, у характері ставлення до довкілля і в спрямованості поведінки.

Самостійність не є вродженою властивістю людини. Ця якість виникає і розвивається в процесі життєдіяльності індивіда. У ранньому дитячому віці вона виражається у прагненні індивіда все робити без сторонньої допомоги. Але самостійність далеко не завжди стає стійкою характеристикою поведінки діяльності. Рівень розвитку самостійності залежить від умов у яких розвивається особистість, характеру її стосунків з довкіллям.

Самостійне мотивування і обґрунтування дій, здатність вбачати об'єктивну підставу власних вчинків і приймати адекватні рішення, складати програму дій виробляється внаслідок досвіду особистості, критичної оцінки зовнішніх впливів і власних можливостей. Крім того, самостійна особистість не тільки вирішує поставлені завдання або ті, що виникають перед нею, а й ставить перед собою цілі щодо власного почину, тобто володіє ініціативністю, і більше того, має потребу приймати та здійснювати власні рішення. Після прийняття рішення самостійна особистість готова нести відповідальність за його практичне втілення, за свої дії, в основі яких лежить впевненість у їх правильності та своєчасності. Водночас самостійна людина здатна визнавати свої помилки, якщо дійсність свідчить, що не всі обставини було нею враховано під час прийняття. На підставі самокритичного аналізу, рефлексії особистість приймає все більш адекватні рішення, що ведуть до розв'язання проблем. Отже, самостійність — це інтегративна якість особистості, що полягає у здатності та потребі приймати й реалізовувати рішення з власної ініціативи і нести за них відповідальність.

Самостійна робота студентів у вищому навчальному закладі включає види діяльності:

- пошук та вивчення додаткової літератури;
- конспектування, складання планів, тез;
- кодування інформації (складання схем, таблиць, графіків)

- написання рефератів, доповідей, оглядів, звітів;
- виступ з повідомленнями на семінарських заняттях;
- виконання вправ, розв'язання задач;
- виконання письмових контрольних, лабораторних робіт;
- виконання завдань за допомогою ПЕОМ.

Однак репродуктивна самостійна робота не може бути достатньо ефективною під час формування самостійності як професійної якості особистості. Необхідне не лише вміння працювати без сторонньої допомоги, а й здатність розв'язувати цілісні задачі, що містять всі компоненти діяльності людини:

- 1) усвідомлення і формулювання проблем і завдань;
- 2) визначення цілей і складання плану вирішення;
- 3) аналіз, прогнозування і прийняття (вибір) рішення, його практичну реалізацію;
- 4) контроль і оцінку процесу та результатів діяльності;
- 5) постановку нових цілей і завдань, спрямованих на подальше вдосконалювання об'єктивного світу й самого себе.

Відсутність будь-якого компонента не дозволяє формувати самостійність як особистісну якість майбутнього спеціаліста.

Найважливішим і домінуючим компонентом самостійності є прийняття рішення. Саме з ним пов'язані смислоутворюючі мотиви поведінки та діяльності особистості. У ньому насамперед здійснюється її потреба в самореалізації. Здатність приймати рішення ґрунтується на розумінні суттєвого вміння порівнювати, здійснювати аналіз, синтез та узагальнення, класифікувати, планувати, робити умовиводи, організовувати свою діяльність.

Самостійна особистість не тільки приймає рішення, а й контролює процес реалізації їх, під час якого самокритично оцінює свою діяльність, коригує її у разі необхідності та домагається поставлених цілей, несе за них відповідальність. Самостійність не можлива також без наявності власних думок, оцінок, суджень. Упевненість особистості в істинності знань, правильності своєї позиції веде до готовності її доказово захищати, обстоювати в дискусійних і конфліктних ситуаціях.

Самостійність особистості може розвиватися тільки в процесі певної діяльності, у прийнятті рішень і виконанні їх. Унаслідок здійснення цієї діяльності відбуваються зміни в самому

суб'єкті, які виражаються в оволодінні способами прийняття рішень і розвитку певних якостей особистості.

У свою чергу, це є підставою ефективності дій, адекватного орієнтування в обставинах, зумовлених змістом завдань, що вирішуються.

Вищий, творчий рівень розвитку самостійності полягає в потребі постійно ставити перед собою нові цілі та завдання, спрямовані на вихід за межі заданого, на пошук і відкриття нових закономірностей та способів розв'язання.

Постановка наступних цілей і завдань на підставі адекватної самооцінки зробленого слугує розвитку позитивного емоційного ставлення до самостійної діяльності та рішенням, формує потребу в них.

Навчати студентів стратегії і тактиці самостійного прийняття рішення на першому етапі можна за допомогою проблемного навчання, навчальних дискусій та розв'язання практичних задач проблемного характеру (аналізу конкретних ситуацій).

Під час вибору проблем слід керуватися такими критеріями:

- провідні ідеї, поняття, методи науки, боротьба ідей, спірні положення та пошук шляхів їх розв'язання в історії науки;
- суперечності, невирішені питання сучасної науки, нові технології, що виникають у виробничій практиці.

Використання зазначених методів на практичних заняттях надає студентам уявлення про узагальнені способи прийняття рішень, вчить усвідомлено здійснювати розумові операції під час самостійного прийняття рішень, розвиває самостійність мислення. На цьому шляху слід послідовно концентрувати увагу на оволодінні операціями порівняння, виділення суттєвого, аналізу через синтез (тобто виявлення різноманітних прихованих властивостей і якостей об'єкта завдання через включення його в різноманітні можливі відносини та умови діяльності).

Для ефективного прийняття самостійних рішень людина повинна мати досить великий обсяг інформації, але "згорнутої", узагальненої, "стислої" за принципом системності. Необхідний елемент узагальнених знань — ключові поняття науки. З одним поняттям завжди пов'язані кілька інших, розуміння взаємозв'язків, ієрархії їх надає знанням системний, узагальнений характер. Для розвитку здатності узагальнювати варто вико-

ристовувати лаконічні виступи на семінарах, складання планів, логічних схем, таблиць.

Для розвитку вмінь порівнювати, узагальнювати, класифікувати, здійснювати самоконтроль і самооцінку своїх знань корисно використовувати комплекс завдань таких типів: “зайве слово”, “аналогія”.

Приклад

1. Визначити “зайве” слово, словосполучення й підкреслити його, зазначити (в дужках) узагальнююче поняття для трьох інших слів:

- принцип, форма, стиль, метод (стиль, основні поняття дидактики);
- уміння, поняття, закони, теорії (уміння, компоненти системи знань);
- наочність, системність, дискусія, міцність (дискусія);
- системність, дискусія, гра, “брейнштормінг” (системність, активні методи навчання);
- бесіда, урок, ілюстрація, вправа (урок, методи навчання);
- проблемний виклад, пошуковий, дослідний, фронтальне опитування (фронтальне опитування, методи проблемного навчання).

2. Визначити тип логічних співвідношень між поняттями першої пари словосполучень. У другу пару словосполучень дописати поняття, що перебуває в тому ж логічному співвідношенні (виключаючи часткові поняття, які містяться в тексті завдання):

- а) наочність — принцип навчання, дискусія — _____;
- б) науковість — принцип навчання, урок — _____;
- в) розповідь — метод навчання, системність — _____;
- г) метод навчання — вправа, принцип навчання — _____;

Узагальнення суттєвих відношень дає змогу виявити причини процесів та подій і на цій підставі прогнозувати наслідки.

Уміння прогнозувати будується на розумінні явищ і дає можливість самостійно визначати реальні цілі та приймати адекватні ситуації рішення.

Самостійність як якість особистості найяскравіше виявляється в умовах вибору, розв’язання суперечностей, подоланні перешкод. Тому ефективним способом включення студентів у

самостійну діяльність і процес прийняття рішень є дискусією. Причому важливо, щоб кожний студент обов'язково визначив свою позицію, власне ставлення до проблеми, його обґрунтування й аргументований захист.

В основі дискусій мають бути проблеми, які не допускають однозначної відповіді, потребують діалектичного підходу, врахування широкого кола питань, актуальних для сучасної практики, що мають кілька розроблених у літературі концепцій доступних для студентів.

Дуже корисне для майбутніх спеціалістів виконання студентами по черзі обов'язків керівника семінару (практичного заняття). Студент-керівник відповідає за підготовку і проведення заняття. Він веде семінар, стежить за регламентом, формулює запитання й організовує обговорення, проводить колективний аналіз та оцінку роботи. При цьому викладач надає допомогу керівникові під час підготовки до заняття, бере участь у постановці й обговоренні проблем, у підбитті підсумків та оцінюванні самого процесу роботи на **основі принципу співробітництва**. Отже, студенти набувають реального досвіду керівництва, обговорення та прийняття рішень, контролю й оцінки підготовки і втілення рішень у діяльність, відповідальності.

Сучасні концепції освіти (Національна державна програма "Освіта (Україна XXI ст.)") відзначають необхідність гуманізації освіти. Встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачем і студентами в навчальному процесі потребує опори на **принцип ролівої участі**. Реалізувати цей принцип можна за допомогою використання імітаційно-моделюючих ігор під час практичних занять. Підготовка до ролевих і ділових ігор дає студентам можливість самостійно приймати рішення при виборі рівня складності завдання (залежно від рівня домашніх), методів оволодіння матеріалом, особистісно й практично значущого змісту, а також неодмінно припускає необхідність висловлювати та захищати власну думку, виявляти самостійність у діях і поведінці під час гри.

Для самостійної роботи студентів можна запропонувати такі ігри і завдання, що потребують різного рівня інтелектуальної активності.

Гра "Бійка ораторів"

Завдання: репродуктивний рівень — підготувати коротку (до 5 хв) захоплюючу розповідь за своєю спеціальністю.

Евристичний рівень — підготувати невелике повідомлення на оригінальну тему (за спеціальністю) і виступити з ним.

Пошуковий рівень — підготувати, виголосити та захистити проблемну промову (за спеціальністю).

Гра “Конкурс ситуацій”

Завдання: репродуктивний рівень — обіграти в ролях конфліктну ситуацію з виробничого життя (за спеціальністю).

Евристичний рівень — обіграти в ролях конфліктну ситуацію та варіант її розв’язання (за спеціальністю).

Пошуковий рівень — оперативно знайти варіанти розв’язання запропонованих конфліктних ситуацій (за спеціальністю).

Гра “Прес-конференція”

Завдання: репродуктивний рівень — підготувати запитання на тему “прес-конференції” та зіграти роль “кореспондента” газети.

Евристичний рівень — підготувати проблемні запитання, зіграти роль “кореспондентів” наукових журналів.

Пошуковий рівень — підготуватися до відповідей на можливі запитання та зіграти роль “відомого вченого”, який дає “прес-конференцію”, присвячену новим відкриттям у науці.

Гра “Презентація нових технологій”

Завдання: репродуктивний рівень — ознайомитися з однією з нових технологій (навчання, виробництва) і подати її.

Евристичний рівень — вивчити кілька нових технологій, на їх підставі скласти комплексну методику та представити аудиторії.

Пошуковий рівень — розробити і представити власну (авторську) методику (технологію).

Гра “Вибори директора” (“Конкурс менеджерів”)

Завдання: репродуктивний рівень — зіграти роль робітників, які вибирають нового керівника.

Евристичний рівень — ознайомитись із сучасними методами управління (школою, виробництвом) і на цій підставі скласти і представити аудиторії програму “майбутньої діяльності”.

Пошуковий рівень — захистити власну програму діяльності майбутнього керівника.

На старших курсах студентів доцільно включати в науково-дослідну роботу, яка передбачає прийняття самостійних рішень під час проведення діагностичного експерименту, написання та захисту наукових праць (статей, проектів). Робота має містити теоретичний огляд літератури з теми, опис методики експериментального мікродослідження та аналіз його результатів.

Студенти, які працюють над спорідненими темами, можуть об'єднатися в одну дослідну групу. На консультаціях цих груп корисно використовувати такі методи: “мозковий штурм”, “рольова гра”, “дискусія без лідера”, що сприяють самостійному прийняттю рішень.

Самостійність як якість особистості полягає не лише в правильному розв'язанні навчальних і практичних завдань, а й в умінні обстоювати ці рішення, боротися за їх втілення в життя. Тому на захисті наукової роботи кожний студент повинен коротко доповісти про суть своєї роботи, а потім приймати рішення й аргументовано захищати їх, відповідаючи на запитання викладачів та однокурсників. При цьому важливими є наявність власної позиції й уміння логічно обгрунтовано доводити її правомірність.

Для формування самостійності дуже важлива активна участь студентів у колективному оцінюванні та самооцінюванні процесу прийняття і реалізації рішень, що мають здійснюватися після обговорення й розв'язання проблемних завдань, проведення дискусій, під час написання й захисту наукової роботи.

Важливим моментом є те, що обговоренню підлягає не тільки результат, а й шлях прийняття рішень, що привів до цього результату. Усвідомлення ефективності шляхів прийняття рішень та їх реалізація сприяють закріпленню оптимальних для суб'єкта способів прийняття рішень і діяльності, характерних для самостійної особистості.

На одному з перших практичних занять необхідно обговорити критерії оцінки діяльності. На наступних етапах критерії, відібрані внаслідок дискусії, слугують основою для самостійної оцінки та самооцінки студентами своїх дій. Можливі критерії — аргументованість суттєвих положень, логічність і лаконічність викладу, уміння поєднати теорію з практикою, узагальнити головне і зробити висновки, доказово захистити

свої позицію. Можливість рецензувати, оцінювати і порівнювати свої рішення та дії з діяльністю товаришів сприяє формуванню адекватної самооцінки, крім того, студенти набувають досвіду оцінної діяльності, необхідного для керівника.

Самостійна робота майбутнього спеціаліста має бути спрямована не тільки на формування професійних знань та вмінь, а й на розвиток якостей, необхідних будь-якому керівнику, насамперед організаторських і комунікативних.

Перш ніж управляти іншими, необхідно навчитися управляти собою. Володіти собою означає відчувати своє тіло, уміти знімати напруження і розслаблятися, а також викликати в собі відчуття стриманої сили та впевненості.

Оптимальний психофізичний стан є не подарунком долі, а результатом систематичної роботи над собою для того, щоб уміти управляти своїми емоціями, налаштуватися на додання труднощів, знімати вплив психологічного вантажу невдач, страху майбутньої діяльності.

Перелічені вміння формуються за допомогою психофізіологічного тренінгу. *Психофізіологічний тренінг* — це метод розвитку особистості, що включає навчання людини м'язової релаксації, самонавіяння, концентрації уваги й уваги, вміння контролювати мимовільну розумову активність з метою досягнення оптимальних результатів в обраній сфері діяльності. Психофізіологічний тренінг має такі завдання: полегшення переходу до відпочинку та забезпечення його оптимальності, створення максимально доброзичливих психічних і фізіологічних передумов для успішного здійснення будь-якої діяльності.

Керівна педагогічна діяльність — це вміння працювати в умовах невизначеності, творити, імпровізувати. Для цього необхідно звільнити себе від набутих штампів, внутрішніх обмежень, від скутості внаслідок попереднього досвіду. Психотренінг надає досвіду розкутості та імпровізації, у ньому немає єдиного правильного рішення, кожному потрібно шукати власні.

Психофізіологічний тренінг сприяє виробленню вмінь самоконтролю та регуляції своєї поведінки і самопочуття. Навчання саморегуляції — це не загальні рекомендації “взяти себе в руки”, а система вправ з постійно зростаючою складністю. У більшості вправ психофізіологічного тренінгу використовують глибоке розслаблення всіх м'язів. Хвилювання, дратування, гнів пов'язані з сильною м'язовою напругою. Розслаблюючи перенапружені м'язи обличчя, шиї, рук, спини, ми покращуємо наш стан.

Надмірна активність центральної нервової системи, пов'язана з негативними емоціями, погано відбивається на фізичному стані людини. Психофізіологічний механізм вправ, що розслаблюють, полягає у збільшенні надходження в центральну нервову систему інформації, яка має коригувальний характер. Потік нервових імпульсів від цих відволікаючих чинників може бути сильнішим, ніж ті негативні впливи, які викликають занепокоєння, тривогу, страх, гнів.

Використання спеціальних вправ (мімічних, дихальних та ін.) впливає на регуляцію психофізичних станів також шляхом цілеспрямованого виділення в кров тих чи інших речовинних гормонів. Так, похмуре обличчя сприяє більш активному продукуванню адреналіну, що викликає, у свою чергу, тривогу, пригніченість, невпевненість. Посмішка настроює на викидання норадреналіну і викликає почуття впевненості, азарту, запальності, енергійності. Витримку можна виховати також за рахунок зниження мотиваційної значущості стимулів. Цього досягають комплексом вправ з раціонального психологічного захисту.

Психофізіологічний тренінг пов'язаний не лише з розслабленням. Це передусім тренування в переключенні та зосередженні уваги. Коли об'єктом самоконтролю, зосередження стає відчуття тіла, то увага, концентруючись на них, відключається від усього іншого, що дає змогу зупинити потік негативних переживань.

Навчання саморегуляції має починатися з вироблення вміння стежити за зовнішніми проявами емоцій і станів: мімікою, позою, диханням, тонусом м'язів. Потім необхідно тренувати здатність змінювати свої переживання, вираз обличчя, ходи, рухи, міміку. **Саморегуляція** — це вплив людини на саму себе за допомогою слів і відповідних їм образів. Сутність психофізіологічної саморегуляції полягає в тому, що почуття, які накопичуються в процесі спілкування з довкіллям і пізнання власного організму, людина робить предметом систематичного тренування. Сигналами для цього можуть бути відчуття важкості тіла, теплола, поєднані з м'язовим розслабленням і почуттям фізичного комфорту.

Ще один принцип психофізіологічної регуляції полягає в тому, що чим більш чутливе усне визначення набуває змісту того, що сприймається, і чим активніше воно відтворюється, тим точніше його буде перетворено в самоуправління.

Можливість самостійно активно змінювати процеси, що відбуваються у власному організмі, і управляти ними має важке

значення. Це вміння є одним із вирішальних чинників у досягненні професійних успіхів. Шляхом саморегуляції можна активізувати або загальмувати психофізіологічні процеси, підвищити якість підготовки й ефективності здійснюваної діяльності. За допомогою різноманітних прийомів саморегуляції можна впливати як на пізнавальний, так і на мотиваційний процеси, підвищувати дієвість мотивів та установок.

Свідомо діяльність завжди мотивована, і у зв'язку з цим неминуче пов'язана з вольовими якостями особистості. Здатність до самоконтролю і саморегуляції виявляється в організованості, рішучості, упевненості в собі, цілеспрямованості. Уміння знімати фізичну втому формує витримку, здатність переносити великі навантаження, настирливо долати несподівані перешкоди.

Психофізіологічний тренінг можна проводити під час практичних занять, поділяючи групу студентів на мікрогрупи по 7 (і 2) осіб. Вправи розраховані на колективну взаємодію учасників. Контакт і взаємодовіра є сприятливим психологічним чинником для занять психофізіологічним тренінгом. Згуртована група створює для її членів психологічний захист, дозволяючи кожному бути розкутим у відносинах з іншими і, головне, із самим собою.

Отже, включення студентів у самостійну роботу за допомогою таких методів, як проблемне навчання, дискусії, рольові та ділові ігри, науково-дослідна робота, психотренінг, сприяє формуванню професійно необхідних якостей особистості майбутніх спеціалістів.

2.9. Зміст стандартизації і гуманізації вищої професійно-педагогічної освіти на рівні навчальних планів та програм

Проблема стандартизації і гуманізації освіти бере свій початок у творчості великих гуманістів Я.А. Коменського, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, І.Г. Песталоцці¹. Вимоги до змісту

¹ Коменский Я.А., Локк Дж., Руссо Ж. Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост.: В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. — М.: Педагогика, 1988.

освіти набули втілення у творчості великого дидакта Я.А. Коменського, який розробив вимоги до навчання та вчення у вигляді низки основних положень. Однією з центральних ідей цього вчення є обґрунтування методу навчання, який лише тоді стане мистецтвом, коли буде пристосований до життєвих сил природи¹.

Локківська концепція морального виховання, що містить моральні норми і правила та реалізується на основі навчання, була спрямована на виховання моральних якостей особистості. Гуманістичні ідеї Ж.-Ж. Руссо та І.Г. Песталоцці розвивають принцип природовідповідності, що вперше був обґрунтований Я.А. Коменським. Ж.-Ж. Руссо не тільки розробив теорію природного виховання, а й репрезентував програму її реалізації. При цьому фундаменталізуючу роль у формуванні особистості відіграла система органів чуття. Гуманіст-просвітителю І.Г. Песталоцці висунув та розвинув ідею гуманізації промисловості на основі “освіти для індустрії”.

Розв’язання проблеми підвищення якості професійно-педагогічної підготовки спеціалістів вищої школи потребує перегляду чинних навчальних планів та програм. Аналіз свідчить, що ці плани і програми здебільшого орієнтовані на розкриття змісту навчальних предметів згідно з обраним фахом (дидактична функція). Удосконалення системи професійно-педагогічної підготовки має багатоетапний та багаторівневий характер. З урахуванням того, що на першому етапі ставиться завдання формування вчителя-вихователя, а на другому — вчителя-фахівця, реалізується виховна функція підготовки фахівця та професійно-педагогічної діяльності майбутніх учителів. Тому необхідно розробити теоретико-методологічні засади такої підготовки, якими є стандартизація і гуманізація вищої педагогічної освіти на рівні навчальних планів, програм та навчальних дисциплін. Наступність такої стандартизації і гуманізації виявляється у здійсненні їх у довузівський та вузівський періоди навчання, розробці універсальної стандартизації і гуманізації вищої педагогічної освіти, що дає змогу використовувати узагальнені стандарти й ціннісні орієнтації кожному викладачеві ВНЗ під час розробки програм і змісту навчальних дисциплін. Унаслідок цієї роботи інтегрують знання, уміння у всіх трьох

¹ Коменский Я.А., Локк Дж., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост.: В.М. Кларин, А.Н. Джурицкий. — М.: Педагогика, 1988.

напрямах професійно-педагогічної підготовки — психолого-педагогічному, загальнокультурному (суспільному, загальноосвітньому), спеціальному (методологічному, методичному). З іншого боку, цими стандартами та цінностями, що відбивають мінімум змісту цієї підготовки й готовності особистості вчителя до самореалізації у професійно-педагогічній діяльності, можна користуватися на всіх рівнях педагогічної освіти.

У концепції професійно-прикладної підготовки вчителя пропонується “начинити” навчальний план педагогічного ВНЗ нескрізними практичними курсами на весь період навчання, що не тільки сприятиме навчанню у ВНЗ педагогічної діяльності, а й створюватиме еволюційним шляхом умови для найбільш повного використання й розвитку потенціалу особистості майбутнього вчителя¹.

Останнім часом у зарубіжній психолого-педагогічній науці інтенсивного розвитку набула проблема розробки державних освітніх стандартів на рівні навчальних планів та програм. Програмний курс із самовиховання, в основу якого покладено лекції та практичні заняття, містить мінімум знань теорії та практики самовиховання².

Певний інтерес викликає розглядання проблем діагностики стандарту вищої освіти у формі науково-дослідної програми, в якій розкриваються питання стандартизації вищої гуманітарної освіти та її діагностика, методика діагностики стандарту вищої освіти³.

Особливу наукову цінність становлять представлені у програмі теоретичні положення про діагностику і стандартизацію вищої освіти, стандарт педагога як психолого-педагогічна система, методи якісної та кількісної оцінки педагогічних знань, питання тестування знань та вмій.

Наукова новизна вирізняє і другу програму для педагогічних ВНЗ з гуманістичної педагогіки, підготовлену на основі проекту державного стандарту освіти для вищих навчальних закладів⁴. Ця програма складається з двох частин: “Вступ до

¹ Мындыкану В.М. Педагогическая техника и мастерство учителя. — Казань: Шттинца, 1991.

² Елканов С.Б. Профессиональное самовоспитание учителя. — М., 1986.

³ Легостаев И.И. Проблемы диагностики стандарта высшего образования. — М.: Прометей, 1995.

⁴ Гуманистическая педагогика. — Ч.1: Программа для педагогических вузов. — Ростов н/Д., 1994.

педагогіки” та “Педагогічні теорії та системи”. Якщо перша частина відповідає орієнтованому модулю психолого-педагогічного блоку, то друга — теоретико-методологічному. Викликає інтерес і розробка одного з основних аспектів педагогічного управління — науково-методичного забезпечення школи, на основі якого сформульовані вимоги до управління роботою виховних закладів майбутнього¹.

Реалізація концепції дослідження дала можливість модифікувати Статут університету, навчальні плани та програми, розробити науково-практичний комплекс навчальних дисциплін, що відбивають зміни, доповнення, корекції професійно-педагогічної підготовки, які відбуваються в ході її вдосконалення на основі стандартизації і гуманізації вищої педагогічної освіти. При цьому враховують концепції формування особистості вчителя І.І. Легостаєва, В.О. Сластьоніна².

У результаті цього було створено універсальний освітній стандарт вищої педагогічної освіти, в якому було висвітлено такі вимоги:

- 1) до загальнонаукових знань з дисциплін загальнокультурної підготовки;
- 2) до знань з дисциплін психолого-педагогічної підготовки;
- 3) до предметних знань з дисциплін спеціальної підготовки;
- 4) до вмінь з дисциплін загальнокультурної підготовки;
- 5) до вмінь з дисциплін психолого-педагогічної підготовки;
- 6) до вмінь з дисциплін спеціальної підготовки.

У ході розробки освітнього стандарту готовності особистості вчителя — вихователя — фахівця до самореалізації у педагогічній діяльності ми виходимо з того, що основні знання, уміння особистості на всіх ступенях вищої педагогічної освіти становитимуть, з одного боку, основу вимог до рівнів професійної підготовки вчителя, а з іншого — основу його готовності само реалізувати себе в діяльності. Згідно з концепцією досліджен

¹ Васильев Ю.В. Педагогическое управление в школе. — М.: Педагогика, 1990.

² Легостаев И.И. Модульная концепция подготовки специалистов. СПб.: Науч. изд. центр “Кафедра”, 1997; Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. — М.: Просвещение, 1976.

ня вирішується проблема поетапного формування особистості вчителя-вихователя, а потім — особистості вчителя-фахівця.

1. Вимоги до загальнонаукових знань з дисциплін загальнокультурної підготовки:

- уявлення про природу й структуру знання, особливості його функціонування;
- уявлення про наукову, філософську, релігійну, художню картину всесвіту;
- знання сучасних концепцій природознавства;
- знання інформаційних процесів у природі та суспільстві, комп'ютерних технологій сфери культури й освіти;
- уявлення про соціальні відносини суспільство — природа, суспільство — культура, суспільство — особа;
- уявлення про історичну різноманітність культур та цивілізацій;
- уявлення про роль загальнолюдських і національних факторів у розвитку культури та цивілізації;
- знання основних закономірностей економічного життя сучасного суспільства;
- знання правової системи й законодавства;
- знання політичних відносин і процесів;
- знання різних етичних систем та естетичних цінностей;
- уявлення про мову, символіку й образність мистецтва;
- цілісне уявлення про світовий літературний процес;
- знання основ математики;
- знання форм і методів мовної комунікації;
- знання лексики та граматики однієї з іноземних мов;
- ціннісні уявлення про фізичну культуру.

2. Вимоги до знань з дисциплін психолого-педагогічної підготовки:

- знання суті й змісту освітніх процесів;
- знання психолого-педагогічних концепцій та предметних методик;
- знання про людину як суб'єкта освітнього процесу;
- знання закономірностей психічного розвитку і факторів, що впливають на нього;
- знання закономірностей спілкування й засобів керування індивідом та групою;

- знання закономірностей цілісного педагогічного процесу, сучасних психолого-педагогічних технологій;
- знання системи освітніх установ й основ керування ними;
- знання основ організації дослідно-експериментальної роботи у сфері освіти.

3. Вимоги до предметних знань з дисциплін спеціальної підготовки:

- а) вимоги до предметних знань зі спеціальності “Історія”:*
- знання основних епох і найважливіших подій світової історії;
 - знання основних концепцій філософії історії;
 - знання основних етапів розвитку всесвітньої історії;
 - уявлення про етапи становлення історії як науки, її основні напрями та школи;
 - знання основних комплексів історичних джерел;
 - розуміння природи історичних фактів;
 - знання методів вирішення дослідних завдань з різних теоретико-методологічних позицій;
 - орієнтування в основних проблемах спеціальних історичних дисциплін;

б) вимоги до предметних знань зі спеціалізації “Фізична культура та спорт”:

- знання основних етапів розвитку фізичного виховання та спорту;
- усвідомлення естетичних, моральних і духовних цінностей фізичної культури та спорту;
- знання закономірностей віково-статевих особливостей розвитку фізичних якостей та рухових навичок;
- знання дидактичних можливостей різних методів і засобів фізичного виховання дітей та дорослих;
- знання основ теорії спортивних вимірювань, інструментальних методів контролю у фізкультурно-спортивній практиці;
- знання основ фізкультурно-спортивного менеджменту.

4. Вимоги до умінь з дисциплін загальнокультурної підготовки:

- уміння встановлювати зв'язки та відношення між досліджуваними процесами, фактами, явищами, поняттями;

- володіння механізмом саморегуляції й саморозвитку суспільства;
- уміння аналізувати основні економічні події;
- уміння аналізувати сучасну політичну ситуацію;
- уміння оцінювати явища сучасного літературного життя;
- володіння технікою мовної діяльності;
- уміння читати та перекладати тексти зі словником, вести бесіду-діалог загального характеру іноземною мовою;
- володіння системою вмінь і навичок зі збереження та зміцнення здоров'я.

5. Вимоги до вмінь з дисциплін психолого-педагогічної підготовки:

- володіння сучасними методами пошуку, обробки й використання інформації про освітній процес;
- уміння стимулювати учнів до виконання навчально-трудо-вих завдань для формування в них інтелектуальної та соціальної активності;
- уміння керувати перцептивним, розумовим, емоційним, вольовим та іншими компонентами діяльності учнів;
- уміння знаходити ціннісні орієнтації в природному та соціальному середовищі;
- уміння проектувати педагогічну діяльність на основі системного підходу;
- уміння конструювати і реалізовувати навчально-виховний процес;
- уміння організовувати виховний процес у різних соціокультурних умовах, регулювати та коригувати виконання педагогічних завдань, орієнтуватися у реальній навчально-виховній ситуації;
- уміння досліджувати педагогічні явища, процеси на основі наукового підходу.

6. Вимоги до вмінь з дисциплін спеціальної підготовки:

- а) *вимоги до вмінь зі спеціалізації "Фізкультура та спорт":*
- уміння будувати й проводити основні види фізкультурно-оздоровчих занять з урахуванням санітарно-гігієнічних, кліматичних, регіональних та національних умов;
 - уміння оцінювати ефективність фізкультурно-спортивних занять;

- уміння здійснювати медико-діагностичний та педагогічний контроль стану організму учня у процесі проведення занять;
- уміння планувати й проводити заходи з профілактики травматизму, використовувати різні засоби та методи фізичної реабілітації організму;
- володіння технологією навчання рухових дій і розвитку фізичних якостей;
- уміння використовувати основи фізкультурно-спортивного менеджменту в своїй професійній діяльності;

б) вимоги до вмінь зі спеціалізації “Історія”:

- уміння використовувати понятійний апарат історичної науки;
- володіння прийомами й методами наукового аналізу і критики основних комплексів історичних джерел;
- володіння вміннями аналізу історичних явищ та процесів;
- володіння вміннями бібліографічної роботи та історичного аналізу;
- уміння працювати з історичною картою.

На основі означеного універсального стандарту вищої педагогічної освіти, в якому наведені вимоги до знань, умінь та навичок учителя — вихователя — фахівця викладачі Південноукраїнського педагогічного університету розробили нові навчальні плани й програми. Ці навчальні плани та програми відбивають зміни, доповнення до професійно-педагогічної підготовки, що вимагаються в ході її вдосконалення шляхом стандартизації і гуманізації вищої педагогічної освіти. Процеси стандартизації і гуманізації вищої педагогічної освіти на рівні навчальних планів та програм, що відповідають їм, мінімуму змісту навчальних дисциплін, не є замкненими. У ході професійно-педагогічної підготовки здійснюються систематичне й постійне їх коригування, узгодження з поточними зростаючими сучасними вимогами вдосконалення цієї підготовки у вищій школі.

При цьому загальні вимоги загальнопсихологічної підготовки студентів такі:

Загальні вимоги до фахівця такі:

- знати загальні закономірності розвитку психіки в онтогенезі;

- дати психологічну характеристику діяльності та особистості людини на кожному віковому етапі;
- знати основні психологічні механізми засвоєння людиною суспільного досвіду, систематизованого в основах наук;
- знати психологічні основи формування особистості людини у процесі навчання й виховання;
- знати особливості взаємозв'язку виховання та психічного розвитку людини;
- знати специфіку співвідношення між віковими та індивідуальними особливостями людей;
- знати психологічні причини відхилень у психічному розвитку окремих людей від загального ходу розвитку.

Стандартизація і гуманізація вищої педагогічної освіти набули втілення у програмах з алгебри та геометрії зі спеціальностей “Математика-фізика”, “Математика-інформатика”, “Фізика-інформатика”, програми з фізики зі спеціальності “Фізика”, програмах з курсів “Основи електротехніки”, “Основи радіотехніки та електроніки”, “Шкільний курс фізики, методика його викладання у середніх школах різного типу в Україні” зі спеціальностей “Фізика та інформатика”, “Фізика та математика”, “Фізика”, “Астрономія та екологія”, програмі з курсу “Технічні засоби навчання” з усіх спеціальностей.

Стандартизація і гуманізація педагогічної освіти на рівні початкових планів та програм дають змогу досягти головної мети — оволодіти цінностями-якостями особистості (узагальненими професійними вміннями — вимогами-критеріями готовності вчителя до самореалізації у професійно-педагогічній діяльності, що є її стандартами). Отже, стандартизація і гуманізація як два взаємопов'язаних процеси забезпечують набуття студентами готовності до самореалізації у професійно-педагогічній діяльності, є умовою вдосконалення багатofункціональної та багатоспрямованої підготовки вчителя — вихователя — фіхівця.

Запитання та завдання для самостійної роботи

1. Проаналізуйте структуру та зміст загальнопедагогічної підготовки студентів педагогічного ВНЗ. Зверніть увагу на внутрішньодисциплінарні зв'язки між різними курсами, співвідношення теорії і фактів у змісті курсу педагогіки.
2. Які напрями удосконалення змісту навчання ви можете назвати?
3. У чому полягає сутність системного підходу до змісту навчання?
4. Які характеристики структурної моделі змісту навчання дають змогу враховувати розходження індивідуальних можливостей студентів?
5. Які компоненти змісту навчання ви можете назвати?
6. Яких принципів необхідно дотримуватися під час введення модульної системи в зміст навчання?
7. Виділіть у змісті курсу "Теорія педагогіки" полі- і моновалентні модулі.
8. Визначте загальну світоглядну проблему для кількох педагогічних курсів.
9. Назвіть основні ознаки структурної моделі науки.
10. Дайте визначення поняття "комплексна форма організації навчання".
11. Розробіть зміст і методiku проведення заняття з використанням комплексних форм навчання.
12. Які групи вправ включає педагогічний тренінг?
13. Які групи вправ охоплює компонентна система змісту навчання?
14. Наведіть приклад дослідних практичних завдань.
15. Назвіть ознаки комплексності форм навчання під час модульної організації змісту навчання.
16. Опишіть основні особливості дій студента під час виконання творчих дослідних завдань.
17. Назвіть комплексні форми навчання, що використовуються за час проблемно-тематичного підходу до змісту навчання.
18. Чим відрізняється дискусія за "круглим столом" від дискусії на семінарському занятті?
19. У чому полягають особливості методики проведення імітаційно-моделюючих ігор?

20. Розкрийте структуру педагогічного процесу у вищому навчальному закладі. Чим цей процес відрізняється від педагогічного процесу школи?

21. У чому специфіка принципів та методів навчання у вищих навчальних закладах?

22. Які види лекцій ви знаєте, розкрийте структуру і методику їх проведення.

23. Чи вважаєте ви лекції сучасною формою занять у вищих навчальних закладах? Які нові форми організації навчання, інноваційні технології ви можете запропонувати?

24. Порівняйте різні підходи щодо оцінки якості лекцій. Запропонуйте свої критерії, обґрунтуйте їх.

25. У чому полягає сутність самостійності як якості особистості?

26. Які методи організації репродуктивної самостійної роботи студентів ви знаєте?

27. Які активні методи навчання сприяють розвитку самостійності?

Рекомендована література

1. Абдуллина О.А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования.* — М.: Промсвещение, 1990.

2. *Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы.* — М., 1980.

3. *Ахметов Н.К., Хайдаров Ж.С. Игра как процесс обучения.* — Алма-Ата, 1985.

4. *Берлянд И.Е. Игра как феномен сознания.* — Кемерово, 1992.

5. *Васильев Ю.В. Педагогическое управление в школе.* — М.: Педагогика, 1990.

6. *Гареев В.М., Куликов С.И., Дурко Е.М. Принципы модульного обучения // Вестн. высш. шк.* — 1987. — № 8.

7. *Гуманистическая педагогика.* — Ч.1: Программа для педагогических вузов. — Ростов н/Д., 1994.

8. *Державна національна програма "Освіта (Україна XXI століття)".*

9. *Дифференцированный подход к самостоятельной работе студентов по педагогическим дисциплинам: Учеб. пособие.* — М., 1995.

10. *Елканов С.Б.* Профессиональное самовоспитание учителя. — М., 1986.
11. Игры для интенсивного обучения / Под ред. В.В. Петрусинского. — М.: Прометей, 1991.
12. *Козаков В.А.* Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение: Учеб. пособие. — К.: Выща. шк., 1990.
13. *Козырева А.Ю.* Лекции по педагогике и психологии творчества. — Пенза, 1994.
14. *Коменский Я.А., Локк Дж., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г.* Педагогическое наследие / Сост.: В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. — М.: Педагогика, 1988.
15. *Курлянд З.Н.* Педагогические способности и профессиональная устойчивость. — О., 1992.
16. *Кюппер А.Б., Никандров Н.Д.* Пути совершенствования практических занятий в высшей школе. — М., 1982.
17. *Легостаев И.И.* Модульная концепция подготовки специалистов. — СПб.: Науч. изд. центр “Кафедра”, 1997.
18. *Легостаев И.И.* Проблемы диагностики стандарта высшего образования. — М.: Прометей, 1995.
19. *Москаленко П.Г.* Структурная модель науки как дидактическое основание системных знаний учащихся // Новые исследования в педагогических науках. — Вып. 2 (58). — М.: Педагогика, 1991.
20. *Мындыкану В.М.* Педагогическая техника и мастерство учителя. — Кишинев: Штиинца, 1991.
21. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті: II Всеукраїнський з'їзд працівників освіти. — К., 2002.
22. *Огородников И.* Активно разрабатывать вопросы теории // Вестник высшей школы. — 1968. — № 7.
23. *Оконь В.* Введение в общую дидактику. — М.: Выс. шк., 1990.
24. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні / В.М. Галузинський, М.Б. Євнух. — К.: ІНТЛ, 1995.
25. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А.В. Петровского. — М., 1986.
26. Педагогика высшей школы / И.А. Камков и др. — М.: МЭСИ, 1980.
27. Постанова Кабінету Міністрів України № 1074 “Про затвердження Положення про державний вищий заклад освіти” від 5 вересня 1996 р.
28. Про освіту: Закон України від 23 березня 1996 р.

29. *Рогинский В.М.* Азбука педагогического труда: Пособие для начинающего преподавателя педагогического вуза. — М.: Высш. шк., 1990.

30. *Рогов Е.И.* Настольная книга практического психолога в образовании: Учеб. пособие. — М.: Владос, 1996.

31. *Рувинский Л.И., Кобыляцкий И.И.* Основы педагогики. — К., 1996.

32. Сборник методик для диагностики педагогических способностей, умений, качеств, интересов личности, психологических состояний. — О., 1991.

33. Системный подход в педагогических исследованиях проблем профтехобразования: Сб. науч. тр. / Под ред. А.П. Беляева. — Л., 1987.

34. *Сластенин В.А.* Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. — М.: Просвещение, 1976.

35. Современные проблемы высшей школы / Под ред. Р.А. Назимова. — Казань, 1990.

36. *Талызина Н.Ф.* Управление процессом усвоения знаний. — М., 1984.

37. Указ Президента України № 832/95 і “Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні” від 12 вересня 1995 р.

38. Учебное пособие по самостоятельной работе студентов с педагогическими плакатами. — О., 1990.

39. *Янушкевич Ф.* Технология обучения в системе высшего образования: Пер. с польск. — М., 1986.

Розділ 3

ІННОВАЦІЇ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

3.1. Сутність педагогічної інноватики

Розв'язання питання засвоєння, поширення та впровадження інновацій у системі освіти потребує розгляду спеціального науково обгрунтованого напрямку, педагогічної інноватики, який інтегрує в собі теоретичні й практичні засади інноваційних процесів в освітянській сфері. Дослідження історичного аспекту впровадження інновацій у систему освіти дає змогу зробити висновок, що цей напрям інтегрує в собі різноманітні підходи до здійснення нововведень в освіті, основою яких є філософські, психологічні, психосоціальні, педагогічні розробки та нові досягнення у сфері інформатики. Крім того, мають вплив та кож сучасні напрями, які створюються в результаті поєднання кількох існуючих, наприклад педагогічна психологія, педагогічна соціологія, педагогічна інформатика¹.

Історичний аналіз розвитку різноманітних систем освіти свідчить передусім про філософський фундамент нововведень, до якого належать: теорія наукового пізнання; загальна теорія систем; теорія філософії освіти; ідеалістичний та матеріалістичний напрями у розробці нововведень; позитивістський, неопозитивістський, прагматичний, антропософський, гуманістичний напрями; діалектико-матеріалістичний напрям радянського періоду, а також концепції екзистенціалізму, сцієнтизму тощо.

¹ Богданова І.М. Педагогічна інноватика: Нав. посіб. — О.: ТЕС, 2000

До психологічного фундаменту нововведень належать такі теорії та концепції: психоаналітичні теорії розвитку особистості, біхевіористична теорія навчання, когнітивна теорія розвитку особистості, феноменологічна та гуманістична теорія розвитку особистості, теорія випереджаючого навчання, концепція розвитку розумових здібностей, концепція сугестопедагогічного навчання та нейролінгвістичного програмування.

До психосоціального фундаменту нововведень належать такі теорії та концепції: соціально-біологічна теорія, соціально-когнітивна теорія, теорія особистісно зорієнтованої освіти, теорія змістового узагальнення, теорія розвивального навчання, асоціативно-рефлекторна концепція навчання тощо.

До кібернетичного фундаменту нововведень належать такі теорії та концепції: теорія інформації, теорія інформаційної грамоти, концепція інформатизації освіти, концепція штучного інтелекту, концепція комп'ютеризації навчання тощо.

До педагогічного фундаменту нововведень належать такі теорії та концепції: теорія цілісного навчально-виховного процесу, теорія оптимізації навчально-виховного процесу (Ю.К. Бабанський), теорія поетапного формування розумових дій (П.Я. Гальперін, Н.Ф. Талізін), теорія укрупнення дидактичних одиниць засвоєння математичного матеріалу (П.М. Єрдієв), концепції програмованого та проблемного навчання, концепції індивідуалізації та диференціації навчання, концепція перспективно-випереджаючого навчання тощо.

Педагогічна інноватика покликана відображати сутність нового міждисциплінарного наукового напрямку, що охоплює вивчення питань філософського, психологічного, психосоціального, інформаційного та педагогічного забезпечення інноваційних процесів, спрямованих на розв'язання проблем і завдань сучасного етапу розвитку освіти й особистості.

Отже, предметом педагогічної інноватики як нового міждисциплінарного наукового напрямку є актуально значущі та системно організуючі інноваційні процеси, які стають перспективними для еволюції освіти та позитивно впливають на її розвиток, а також на розвиток більш широкого мультикультурного простору.

Провідними методами досліджень інноваційних процесів є:

- вивчення наукових і науково-педагогічних джерел, які містять інформацію щодо інноваційних процесів, тобто методи, спрямовані на створення теоретичних узагальнень, встанов-

лення і формулювання закономірностей (аналіз, синтез, індукція і дедукція, логічні методи — метод схожості, відмінності, метод супровідних змін тощо);

- методи емпіричного та математичного дослідження, які безпосередньо спрямовані на об'єкт, що вивчається (спостереження, анкетування, співбесіда, вивчення продуктів діяльності та досвіду, експеримент і дослідна перевірка, статистична обробка досліджуваного матеріалу та методи оцінювання тощо):

- структурно-функціональний метод, який передбачає розчленування феномену на складові;

- порівняльний метод, що зумовлює можливість зробити висновки щодо ефективності діяльності освітніх систем і тенденцій їх розвитку;

- конструктивно-генетичний метод, що пропонує аналіз змін у досліджуваному процесі як у цілому, так і в окремих його складових у просторі та часі;

- часткові методи дослідження: аксіоматичний, модернізаторський, парадигмальний, які здатні адекватно підійти до пізнання педагогічних феноменів.

Історичний аналіз процесів оновлення освітнього простору свідчить, що провідною тенденцією розвитку систем освіти є їх перманентність, тобто безперервне оновлення. Кожні п'ять або десять років у системі освіти виявляється потреба часткового або повного перегляду її змісту та структури. Отже, принципи оновлення є:

- науковість та історизм під час розгляду явищ природи і суспільства;

- народність та культуровідповідність;

- інноваційність у поєднанні з традиційністю;

- диференціація та інтеграція знань;

- особистісно орієнтовний підхід;

- безперервність та варіативність навчання тощо.

Аналіз процесів оновлення освітнього простору свідчить про три основних підходи до їх здійснення. На макрорівні відбувається парадигмальне оновлення всієї системи освіти взагалі, тобто як системи, основними компонентами якої є дошкільна, загальна середня, позашкільна, професійна, вища та післядипломна освіта. На мезорівні — оновлення освітнього процесу

кожного складового компонента системи, який відображає його характерні особливості. На мікрорівні — оновлення окремих елементів (цільового, змістовного, процесуального, оцінного тощо) педагогічного процесу, тобто цілей, змісту, методів і технологій, форм організації й управління, стилів педагогічної діяльності тощо.

Макрорівень характеризується системним оновленням освітнього процесу, тобто реалізацією різноманітних парадигм освіти та виховання особистості, що домінували протягом усього історичного розвитку суспільства. Залежно від домінування одного з елементів у цілісній системі освіти як соціокультурному феномені розглядалися: система знань і вмінь особистості конкретної історичної епохи, тип культури і засоби її засвоєння, способи представлення інформації, усвідомлення цінності освіти в суспільстві, усвідомлення культурного розвитку особистості, значущість освіти в соціумі, місце та роль педагога в освітньому процесі, місце і роль дитини в навчально-виховному процесі.

Отже, у процесі розвитку освітнього простору сформувалися відповідні парадигми: “знаннева”, “культурологічна”, “технократична”, “гуманістична”, “соціетарна”, “людиноорієнтовна”, “педоцентристська”, “детоцентристська”, кожна з яких вносила відповідні зміни і мала характерні оновлюючі риси¹.

Історія розвитку освітніх систем свідчить також про існування різних моделей освіти, які формувалися залежно від характеру освітньої політики суспільства, від рівня розвитку культури, системи загальнолюдських цінностей тощо. Наведено деякі моделі освіти, які чітко відображали сутність парадигм відповідно до запропонованої реалізації:

- традиційна модель освіти, що найбільший час застосовувала в історії розвитку людського суспільства, пропонує реалізацію “знанневої” парадигми;
- раціоналістична модель освіти — “технократичної” парадигми;
- феноменологічна модель освіти — “гуманістичної” та “людиноорієнтовної” парадигми;
- державно-відомча модель — “соціетарної” парадигми.

¹ Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учеб. для вузов. — СПб.: Питер, 2000.

Мезорівень характеризується компонентним оновленням системи освіти, тобто оновленням дошкільної, загальної середньої, професійної, вищої та післядипломної освіти. Компонентне оновлення системи освіти відбувається за рахунок таких напрямів: гуманізація, гуманітаризація, диференціація, диверсифікація, стандартизація, багатоваріативність, багаторівність, фундаменталізація, комп'ютеризація, інформатизація, індивідуалізація, безперервність¹.

Гуманізація освітнього процесу відбувається за рахунок орієнтації на розвиток і становлення відносин взаємної поваги між учнями та педагогами, на збереження й зміцнення стану здоров'я і почуттів власної гідності, на розвиток особистісного потенціалу тощо.

Гуманітаризація — це орієнтація на усвідомлення особистістю цінностей різних культур і народів, різних професій і спеціальностей, різних мов і власної, на економічну та правову освіту.

Диференціація — це орієнтація всіх учасників освітнього процесу на задоволення та розвиток своїх інтересів, нахилів і здібностей. Вона може здійснюватися різними способами, наприклад, поділ навчальних дисциплін на обов'язкові та за вибором, поділ навчальних закладів на елітні, масові та спеціальні.

Диверсифікація — це широке коло навчальних закладів, освітніх програм, органів управління тощо.

Стандартизація — це реалізація набору обов'язкових навчальних дисциплін у чітко визначеному обсязі.

Багатоваріативність означає створення умов вибору і надання кожному суб'єктові шансу для успіху. На практиці вона виявляється через вибір темпу навчання, типу навчального закладу, диференціацію умов навчання залежно від індивідуальних особливостей.

Багатоступеневість — це організація поетапного освітнього процесу, що забезпечує можливість досягнення на кожному

¹ Бордовская Н.В., Рван А.А. Педагогика: Учеб. для вузов. — СПб: Питер, 2000.

етапі того рівня освіченості, який відповідає запитам особистості. Кожен рівень — це період, який має свої цілі, термін навчання та характерні особливості.

Фундаменталізація передбачає підсилення взаємозв'язку теоретичної і практичної підготовки особистості до життєдіяльності в сучасних умовах. Особлива увага приділяється глибокому та системному засвоєнню науково-теоретичних знань з усіх дисциплін навчального плану.

Інформатизація пов'язана з широким і масовим використанням обчислювальної техніки та інформаційних технологій у навчально-виховному процесі за рахунок використання сучасних видів аудіо- та відеотехніки і комп'ютерів.

Індивідуалізація — це врахування та розвиток індивідуальних особливостей особистості в ході організації всіх форм взаємодії учасників навчально-виховного процесу.

Безперервність означає організацію постійної освіти особистості протягом усього життя.

Мікрорівень характеризується оновленням цілісного педагогічного процесу за рахунок його вдосконалення, тобто введенням нового в різноманітні його елементи: цільову, змістову, процесуальну, технологічну, управлінську тощо.

Нововведення класифікують на різних підставах: співвіднесеність нового з традиційним у педагогічному процесі, масштабність нововведення, інноваційність потенціалу нововведень та нововведення залежно від джерел, що пропонують їх ідеї¹.

Типи нововведень на основі співвіднесеності до традиції є такі: оновлення цілей, змісту освіти, методик, засобів, технологій, форм організації, стилів педагогічної діяльності, управління педагогічним процесом.

Нововведення за принципом масштабності поділяють на такі: локальні та одиничні, які не є пов'язаними між собою; комплексні — взаємопов'язані; системні, що охоплюють весь заклад освіти.

Залежно від джерел, що пропонують ідеї оновлення, чинниками є: соціальне замовлення держави, регіону, міста, райо-

¹ Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учеб. для вузов. — СПб.: Питер, 2000.

ну тощо; досягнення комплексу наук про людину; передовий педагогічний досвід; творчість та інтуїція керівників і педагогів; дослідно-експериментальна робота за одним із напрямів; зарубіжний досвід тощо.

За принципом інноваційного потенціалу виділяють такі нововведення: удосконалення, пов'язані з модифікацією, раціоналізацією, модернізацією; радикальні нововведення, пов'язані з трансформацією традиційної системи в альтернативну: комплексні (комбінаторні), що охоплюють елементи як удосконалення, так і трансформації.

Розглянемо цей підхід до впровадження інновацій у системі освіти більш детально. Він реалізується за трьома такими напрямками¹. Це вдосконалення традиційного педагогічного процесу, тобто модернізація, модифікація, раціоналізація того, що прийнято; трансформація традиційного процесу, тобто його радикальні перетворення; комплексність (комбінаторність) видозмін, які складаються з елементів як модернізації, модифікації та раціоналізації традиційної системи, так і її трансформації. Звичайно, розглянутий поділ за такими напрямками є умовним, оскільки вони чітко не розмежовуються, але характерні особливості кожного напрямку зумовлюють їх розподіл. За характерні ознаки кожного розглянутого напрямку вважати мемо масштабність нововведень у систему освіти та інноваційність їх потенціалу:

- на макрорівні відбувається трансформація нововведень, що веде до радикальних змін та зумовлює оновлення всієї системи, яке охоплює весь освітній простір, тобто парадигмальні видозміни, що ведуть до системних видозмін;

- на мезорівні відбувається укомплектування за основними напрямками пов'язаних між собою нововведень у кожному компоненті системи освіти: дошкільної, загальної середньої, позашкільної, професійної, вищої, післядипломної, тобто комплексні видозміни, що ведуть до компонентних видозмін;

- на мікрорівні відбувається вдосконалення (модернізація, модифікація, раціоналізація) традиційного педагогічного процесу, що зумовлює локальність або одиничність нововведень, не пов'язаних між собою, тобто локальні видозміни, які ведуть до поелементних видозмін.

¹ Богданова І.М. Педагогічна інноватика: Нав. посіб. — О.: ТЕС, 2000

Отже, весь попередній історичний досвід упровадження нововведень в освітній процес дає змогу дійти таких висновків:

1) реалізація освітніх реформ та освоєння, впровадження і поширення нововведень передбачають здійснення інноваційної діяльності;

2) процес відтворення інноваційної діяльності, тобто руйнування, переборення та заміни старих стереотипів новими, більш удосконаленими, відбувається поступово та послідовно;

3) інноваційний процес є складною динамічною структурою, до якої входить багато компонентів: змістовий, діяльнісний, особистісний, управлінський, структурний, організаційний, рівневий.

Педагогічну інновацію розглядають як особливу організацію діяльності та мислення, які спрямовані на організацію нововведень в освітньому просторі, або як процес засвоєння, впровадження і поширення нового в освіті.

Інноваційний процес в освіті — це сукупність послідовних, цілеспрямованих дій, спрямованих на її оновлення.

Розглянемо кілька шляхів, які привели до оновлення системи освіти. Один із них — це трансформація традиційного процесу в інноваційний як альтернативний варіант наявної системи. У ньому той, хто навчається, визначається як рівноправний суб'єкт навчальної взаємодії, навчання орієнтується не на предмет, що вивчається, а на особистість людини, на її індивідуальні особливості сприйняття, на її потреби та інтереси. Педагог у такому процесі є не передавачем знань, умінь, а організатором спільної діяльності. Домінуюча форма навчального спілкування — діалог, який сприяє створенню атмосфери співробітництва.

Складовою цілісного педагогічного процесу є навчальний процес, інноватизація якого має особливості, розглянуті в багатьох наукових працях сучасних дослідників. На їхню думку, шлях упровадження педагогічної інновації складний і тривалий. Спочатку формулюється філософія інновації, що потім конкретизується в основних категоріях (елементах) навчального процесу: цільовому, змістовому, процесуальному, технологічному та оцінному. Процес реалізації інновації в кожному елементі має особливості.

Цільова складова впливає на структуру й зміст навчального плану та програми як окремої дисципліни, так і всього комплексу навчальних дисциплін.

Змістова складова впливає на зміст та структуру як окремих навчальних дисциплін, так і на освіту в цілому.

Процесуальна складова впливає як на структуру навчально-пізнавальної діяльності учнів, так і на структуру професійної діяльності вчителя.

Технологічна складова впливає як на структуру й зміст методичних посібників, так і на всю методичну роботу.

Оцінна складова впливає на систему дидактичних засобів.

Інновації конкретизуються як у кожному конкретному компоненті навчально-виховного процесу: цільовому, змістовому, процесуальному, технологічному, оцінному, так і в цілісній конструкції цього процесу. Цілісна конструкція інноваційної системи має свій системоутворюючий чинник. Наприклад: лабораторна система (дослідна) — ґрунтується на принципі індивідуалізації навчання, самостійної дослідної роботи в предметних кабінетах-лабораторіях; проектна система (метод проектів) — організація навчання, за якою ті, хто навчається, набувають знань і навичок у процесі планування та виконання практичних завдань-проектів; інтегрована (комплексна) — здійснення навчання за певними темами-комплексами, що вміщують матеріал суміжних предметів; навчання у співробітництві ґрунтується на спільній діяльності, взаєморозумінні та гуманізмі, єдності інтересів і прагнень; вальдорфська система — навчання на антропологічних засадах, розумінні розвитку людини як цілісної взаємодії тілесних, душевних і духовних факторів тощо.

Виникнення розглянутих інноваційних систем пов'язане з іменами Дж. Дьюї — засновника педагогіки прагматизму, або прогресивної педагогіки та лабораторної школи в м. Чикаго, Е. Паркхерст — послідовниці ідей Дьюї та засновниці експериментальної школи в м. Дальтон, У. Кілпатріка — засновника "методу проектів", Р. Штайнер — засновника вальдорфської педагогіки, О. Декролі — засновника Школи для життя (Ермітаж) та ін.

Характерною рисою цих інноваційних систем є особистісно орієнтована освіта. Розглянемо положення особистісно зорієнтованої освіти, запропоновані В.В. Сериковим¹.

¹ Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. — М.: Логос, 1999.

1. Особистість розглядається як педагогічна категорія, що відображає специфічну сферу освіти та розвитку людини, і в цьому відношенні є специфічною метою цієї сфери.

2. Подібно до того, як людина в освітньому процесі збагачується досвідом застосування знань, способами їх застосування та практичними діями, вона має оволодіти досвідом “бути особистістю”, тобто досвідом виконання специфічних особистісних функцій (вибірковості, рефлексії, самовизначення, самореалізації, соціальної відповідальності тощо) як метою діяльності, своєрідного внутрішнього плану будь-якої діяльності.

Закономірності особистісно орієнтованої освіти такі.

1. Якщо під час проектування традиційного процесу навчання предмета є фрагмент змісту навчання і його діяльно-процесуальне забезпечення, то в особистісно орієнтованій освіті елементом проектування стає *подія в житті особистості*, яка дає цілісний життєвий досвід, в якому знання — його частина.

2. Проектування навчання стає предметом спільної діяльності вчителя й учнів, а діалог є способом життєдіяльності суб'єктів освіти.

3. Згладжується межа між змістовим і процесуальним аспектами навчання: процес у вигляді діалогу, пошуку, гри стає джерелом особистісного досвіду.

4. Навчання втрачає риси штучного прояву та зовнішньої регламентації і наближується до природної життєдіяльності людини.

5. З'являються риси міжособистісного, міжсуб'єктного спілкування, педагог не функціонер, оскільки його внутрішній світ стає складовою змісту освіти.

6. Текст як фрагмент засвоєної культури усвідомлюється через контекст (орієнтування на актуалізацію особистісних смислів, а не на поверхове їх засвоєння), тобто розвиток “Я” йде через “діалог”, через усвідомлення не фрагмента цілісної життєдіяльності, а самої цілісності, що передбачає імітаційно-рольове відтворення життєвих ролей і ситуацій.

Особистісно орієнтована ситуація — це завдання, навчальна проблема, яка сприяє можливості створення для того, хто

навчається, особистісної дії, а саме: побачити себе у спілкуванні з іншими, оцінити свої дії і досвід, розробити життєву програму тощо.

До особистісних (рефлексивних) дій того, хто навчається, можна віднести: досягнення бажаних результатів, вибір ступеня складності завдання, оцінка досягнутих результатів у навчанні, самостійне прийняття рішень, моделювання свого життєвого шляху, виявлення особистісних проблем, самовизначення щодо життєвих цінностей.

3.2. Шляхи оновлення системи вищої освіти в Україні

Перша половина ХХ ст. в усьому світі пройшла під лозунгом гострої критики системи освіти взагалі та вищої зокрема як такої, що не відповідає рівню вимог виробництва, науки та культури. Традиційні системи освіти загострювали суперечності між орієнтацією на систему знань, умінь і навичок як основу підготовки людини до життя та її особистісним розвитком людини. Криза виявилася передусім у невідповідності потреб суспільства його можливостей, освітнього і культурного рівня запитів особистості.

Інновації в системі вищої освіти пов'язані з внесенням змін у традиційну масову практику. Розглянемо провідні тенденції оновлення світового освітнього простору¹.

Перша тенденція — орієнтація більшості країн на перехід від елітної освіти до високоякісної освіти для всіх.

Друга тенденція — поглиблення міждержавного співробітництва у галузі освіти, яке залежить від потенціалу національної системи освіти і від рівня умов партнерства держави й окремих учасників.

Третя тенденція — збільшення гуманітарної складової у світовій освіті в цілому за рахунок введення людиноорієнтованих

¹ Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учеб. для вузов. — СПб.: Питер, 2000.

наукових і навчальних дисциплін: політології, психології, соціології, культурології, екології, ергономіки, економіки.

Четверта тенденція — значне поширення нововведень за умов збереження національних традицій, що склалися, та національної ідентичності країн і регіонів.

Розглянемо основні напрями реформування вищої освіти в Україні, визначені у нормативно-правових документах¹.

Реформування вищої освіти передбачає:

- перехід до динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, що дасть змогу задовольняти можливості особистості в набутті певного освітнього та кваліфікаційного рівня за бажаним напрямом відповідно до її здібностей та забезпечити її мобільність на ринку праці;
- формування мережі вищих навчальних закладів, яка за формами, програмами, термінами навчання і джерелами фінансування задовольняла б інтереси особи та потреби кожної людини і держави в цілому;
- підвищення освітнього і культурного рівня суспільства, створення умов для навчання протягом усього життя;
- піднесення вищої освіти України до рівня вищої освіти в розвинутих країнах світу та її інтеграція у міжнародне науково-освітнє співтовариство.

Особливості оновлення вищої освіти України такі:

- структура вищої освіти за своїми ідеологією та цілями узгоджена зі структурами освіти більшості розвинутих країн світу;
- створено систему вищих навчальних закладів, заснованих на недержавній формі власності;
- зросла частка фахівців з таких спеціальностей: економіка, менеджмент, маркетинг, міжнародне право, банківська справа, обіг цінних паперів, бізнес тощо;
- введено систему кредитування навчання студентів і правового соціального захисту молоді щодо можливостей здобуття вищої освіти;

¹ Освіта в Україні: Національний звіт. — К., 2000.

- зміна політики та соціальних пріоритетів внесла принципово нову парадигму освіти і виховання, наприклад, відбувся перехід від виховання громадянина певної країни до виховання громадянина світу, людини відповідальної, освіта та мораль, якої відповідають складності завдань, які їй доведеться вирішувати.

Міністерство освіти і науки України, Міжнародна асоціація університетів та Європейський центр вивчення вищої освіти як підрозділи ЮНЕСКО, Рада Європи щодо вироблення єдиних вимог до рівня освіти ведуть активну роботу, спрямовану на введення у вищих навчальних закладах України Державних стандартів підготовки фахівців з вищою освітою.

Державні стандарти передбачають:

- урахування європейського рівня вимог до вищої освіти, що сприятиме більш повному входженню України до світового освітнього простору;

- гуманістичне спрямування освіти, нормативна частина якої забезпечується обов'язковим вивченням соціально-гуманітарних дисциплін: права, екології, етики, філософії, світової та вітчизняної культури тощо;

- надання гуманістичної спрямованості фундаментальним і спеціальним дисциплінам;

- забезпечення європейського рівня формування освіти та вироблення професійних навичок, виховання гармонійно розвиненої, соціально активної толерантної людини з високими духовними якостями, здатної до саморозвитку і самовдосконалення;

- впровадження ступеневої системи вищої освіти і введення нових освітньо-кваліфікаційних рівнів “бакалавр” та “магістр”.

Окремо слід наголосити на курсі держави на забезпечення прав національних меншин і на задоволення їх освітніх запитів, які реалізуються через полікультурність освіти.

Центральне місце в полікультурній освіті займає принцип гуманізації, який передбачає формування унікального громадянського менталітету, тобто виховання людини з гуманістичним світоглядом і такими властивостями, як цілісність особистості, миролюбність, добросердечність, самостійність мислення,

відкритість до вибору в оцінках і вчинках, толерантність до іншої думки, вміння вести діалог на основі рівних прав, взаєморозуміння і взаємоповаги. Це стимулює розвиток громадянської освіти, освіти прав людини, освіти в ім'я миру і розвитку.

Основна мета полікультурної освіти — формування нового менталітету, усвідомлення багатокультурної перспективи розвитку людського суспільства, розуміння, визнання і забезпечення прав різних культур на існування і як автономних одиниць, і як комплексу єднання, які роблять внесок у розвиток інтегрованої людської культури.

Отже, в розробці та реалізації нової парадигми вищої освіти в Україні обґрунтовано ідею зростання духовного й інтелектуального потенціалу кожної молодої людини, всебічного розвитку її особистості шляхом втілення гуманістичного типу мислення в усі ланки освітньої діяльності. Це означає поступову заміну причинно-наслідкового, жорстко детермінованого принципу пізнання дійсності в межах кожної дисципліни на сучасні методологічні підходи¹.

Парадигма нестабільності, наприклад, розкриває підходи, що ґрунтуються на ідеях системності, цілісності, взаємозв'язку хаосу та порядку. Оскільки з нових позицій світ самоорганізований, відкритий, такий, що постійно змінюється, безперервно виникає, то це веде до ускладнення самореалізації особистості і породжує її невпевненість у новому полікультурному просторі². Отже, світоглядні позиції сучасної молодої людини мають ґрунтуватися на уявленні про багатовимірність суспільства і, відповідно, людської сутності.

Одним із засадничих принципів сучасної освіти має бути дотримання принципу світоглядного та культурного самовизначення людини. Тобто в особистісному ракурсі відбувається заміна стереотипів поведінки й образів мислення, а моделлю сучасної особистості стає "інноваційна людина", що перебуває у стані пошуку. Провідною умовою навчання має стати формування в людині дослідницької позиції, а винахідливість — архетипом життєдіяльності.

Розглянемо характерні особливості оновлення вищої освіти на сучасному етапі в аспекті її професійної спрямованості.

¹ Павленко А.Ф., Стешенко С.В. Проблеми реалізації нової парадигми вищої освіти в Україні // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. — К., 1996. — Ч. I.

² Гайденко В.О., Гурьєва С.А., Предборська І.М. Педагогічні аспекти парадигми нестабільності // Там само.

Характерною рисою оновлення професійної підготовки майбутніх фахівців стає особистісно орієнтована освіта, спрямована на індивідуальний професійний розвиток особистості, у ході якої формується готовність молодого людини до науково обгрунтованого розуміння особистісно-професійних якостей, внаслідок чого вона будує свою “Я-концепцію” та виробляє стратегію професійної діяльності. Для реалізації особистісно зорієнтованої освіти необхідно створювати відповідні умови, які забезпечать самодостатній розвиток особистості майбутніх фахівців, їх професійну культуру та самосвідомість.

Одним із ефективних шляхів оновлення професійної підготовки є психологічна підготовка майбутнього спеціаліста. Вона підкреслює принципову відмінність нового підходу до підготовки фахівця, наголошуючи на тому, що цей підхід орієнтований на підготовку майбутнього професіонала, оскільки формування реального професіонала в умовах навчання у вищій школі не можливе, тому що не здійснюється систематична професійна діяльність і не набувається відповідний досвід. Спеціальними дослідженнями було встановлено, що центральною ланкою професіоналізму в структурі будь-якої діяльності є методологія професійного мислення і сформовані на її основі моделі ефективних практичних дій.

Особливість сучасного розвитку освіти — її інформатизація та комп’ютеризація навчання, які набули значного поширення наприкінці ХХ ст. Реалізація цих нововведень стала можливою завдяки розвитку нового наукового напрямку — інформатики.

Яскравий приклад удосконалення цілісного педагогічного процесу вищого навчального закладу — його технологізація. Технологізація здійснюється за рахунок упровадження нових технологій навчання та виховання, які значно змінюють природу педагогічного процесу, професійну діяльність педагога і навчально-пізнавальну діяльність того, хто навчається. Реалізація сьогодення вимагають впровадження таких інновацій у систему освіти у вигляді технологій, щодо яких чітко доведено доцільність та корисність.

3.3. Шляхи оновлення вищої педагогічної освіти

Необхідною умовою досягнення очікуваних позитивних результатів у реформуванні середньої школи стає оновлення підготовки педагогічних працівників, яку здійснюють педагогічні університети, інститути, коледжі та училища.

Розглянемо шляхи оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів на етапі розбудови незалежної України.

1. У майбутніх учителів формується готовність до особистісно-професійного саморозуміння і саморозвитку на основі ідеї посилення інтегральності психолого-педагогічної підготовки, яка створює умови для виникнення потреб і можливостей будівництва індивідуально орієнтованих стратегій майбутньої діяльності.

Положення, покладені в основу сучасного навчально-виховного процесу педагогічного вищого навчального закладу, орієнтовані на формування освіченої, гармонійно розвинутої особистості, здатної до постійного оновлення знань, високої професійної компетентності та мобільності, швидкої адаптації до змін у розвитку в соціально-культурній сфері, галузях техніки, сучасних технологіях, системах управління й організації праці вчителів і працівників дошкільних закладів в умовах ринкової економіки.

Як доводить досвід, від майбутнього фахівця сьогодні вимагається орієнтація на досягнення високої професійної майстерності, яка має поєднуватись із широтою знань і вмінням швидко опановувати нові галузі. Це породжує проблеми інтенсифікації навчально-виховного процесу та необхідність створення ефективних технологій навчання.

2. Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя розгортається в структурі багаторівневої освіти на основі науково-методичного забезпечення, до складу якого входить концептуальна група компонентів. Вона містить передусім таку провідну ідею, як інтеграція навчання, його наступність і цілісність. Наприклад, дворівнева підготовка — базова вища освіта

(бакалаврат) і повна вища освіта (магістрат) — передбачає формуванні особистості вчителя як зовнішню (міжциклову) інтеграцію загальнонаукового, психологічного і спеціального циклів дисциплін, які викладаються у педагогічному ВНЗ так і внутрішню (внутрішньоциклову) з урахуванням їх наступності, логіко-сислової та конкретної соціально-історичної цілісності.

Наприклад, пропонується здійснення загальнопедагогічної підготовки, де базовою буде програма інтегрованого курсу теорії та історії педагогіки, яка містить такі розділи:

- 1) загальні історико-теоретичні основи педагогіки;
- 2) основи національної української педагогіки;
- 3) єдність навчання і виховання в цілісному педагогічному процесі (А. Теорія навчання й освіти особистості; Б. Теорія виховання і самовиховання особистості);
- 4) проблеми школознавства.

В основу вивчення кожного розділу пропонується покласти ідеї розбудови української національної школи, особистісно-гуманістичної орієнтації у спілкуванні, діяльності та стосунках педагогів і учнів як суб'єктів навчально-виховного процесу. Передбачається вивчення студентами педагогічного досвіду українського народу, впливу народної педагогіки як невичерпного джерела педагогічної науки і практики, ознайомлення з розвитком педагогічної думки в Україні від найдавніших часів до наших днів, засвоєння суті та змісту понять “народна педагогіка”, “етнопедагогіка” та ін.

3. У вітчизняній педагогічній науці активно розвиваються інтегративні процеси, що справляють помітний вплив на оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. Характерний приклад — інтеграція теорій виховання і навчання на основі застосування сукупності видів аналізу: фактичного, системно-структурного та функціонального¹. Вони допомагають визначити основні функції педагогічної підготовки

¹ Дмитренко Г., Ричкова Л., Сивенко Л. Особливості дослідження змісту вищої педагогічної освіти // Порівняльний аналіз сучасних систем вищої освіти в реформуванні вищої школи України. — К.: НаУКМА, 1996.

1) бути предметом пізнання, передачі та використання у практичній діяльності; 2) бути засобом управління розвитком особистості; 3) бути засобом у практичній діяльності; 4) забезпечувати інтеграцію щодо дисциплін спеціалізації і методики їх викладання.

Увага дослідників інтеграційних процесів спрямована на процес пізнання, який відбувається із застосуванням моделей цінних педагогічних об'єктів, таких як модель навчальної діяльності, що включає розпізнавання, оцінку, перетворення. Діяльність розпізнавання майбутнього вчителя дасть йому можливість набути навичок аналізу складного об'єкта, виділення його частин або сторін (за певними факторами), зіставлення сукупності понять та визначення кожної сторони, виявлення зв'язків між поняттями. Уміння розробляти модель складного об'єкта, використовуючи розумові операції порівняння, класифікації, ідеалізації, абстрагування тощо, становить основу діяльності оцінювання. Визначення характеристики об'єкта як цінної системи є основою діяльності перетворення.

Встановлено, що зміст педагогічної підготовки виконувати функцію засобу практичної діяльності, якщо до його складу увійдуть знання з теорії прийняття рішень і вміння проектувати складні педагогічні об'єкти (системи, процеси, ситуації).

Оскільки суттєвою особливістю методологічної свідомості нашого часу є розуміння все більшої інтеграції наукового знання, розглянемо певні загальні закономірності, запропоновані Р.С. Гуревичем:

- діалектична єдність інтеграції та диференціації, які становлять дві взаємопроникні сторони у розвитку наукового пізнання;
- перевага інтегративної тенденції перед диференційною;
- зростання рівня складності інтегративної науки у зв'язку з ускладненням її предмета, структури і функцій;
- збільшення швидкості та потужності інтеграційних процесів відповідно до експотенціального зростання головних компонентів науки;
- нерівномірність процесу інтеграції пов'язана зі зміною конкретних інтегруючих факторів, зміною лідерства у науці та потребою в практиці;

- зростання прогресивної частки тенденцій у русі наукового знання до єдності, у розвитку науково-технічного і соціального прогресу¹.

Дослідник установив, що інтеграція навчальних дисциплін має будуватись на своїх принципах. Основними елементами дидактичної інтеграції є базис, завдання, знаряддя. Кооперуюча дисципліна є базисом, вихідна проблема, що формується в межах базової дисципліни, — завданням, теоретичний і технічний інструментарій базової дисципліни — знаряддям. У зв'язку з цим автор виділив три рівні дидактичної інтеграції. Перший — асиміляція інструментарію базової науки з тією, що бере участь в інтеграції, кожна з них має при цьому свій науковий суверенітет у навчальному процесі і набуває втілення в понятті міжпредметних зв'язків. Другий — синтез наук, що взаємодіють на основі однієї з них, який може бути як частковим, так і повним. Третій — рівень цілісності, який завершується формуванням нової навчальної дисципліни, яка має інтегративний характер і власний предмет вивчення.

4. Формується професіоналізм у майбутніх учителів за рахунок орієнтації підготовки на розвиток творчої індивідуальності спеціаліста, формування у нього не тільки мотивів творчої діяльності, і перш за все його адекватної “Я-концепції”, а й спрямування на розвиток інтелектуально-логічних, евристичних здібностей, пошуково-перетворюючого стилю мислення. Тобто його змістовий компонент підготовки передбачає:

- наявність професійно значущих якостей та особливостей особистості;

- набір інтелектуальних засобів, розрахованих на розвиток кмітливості, професійної спрямованості сприйняття, пам'яті, мислення, уяви, проявів і посилення творчих здібностей школярів;

- набір моральних засобів, які включають любов до дітей, віру в їхні можливості та здібності, педагогічну справедливість, вимогливість, повагу до вихованців і становлять основу професійної етики;

¹ Гуревич Р.С. Інтеграція сучасної науки і деякі проблеми змісту освіти у вищій педагогічній школі // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. — К., 1996. — Ч. 2.

- духовних засобів, тобто прагнення до правди, істини в мисленнях і праці, краси, що є основою загальної та педагогічної культури сучасного вчителя.

Показником педагогічного професіоналізму є комплексна характеристика, що є морально-психологічною готовністю студентів до роботи в школі. Її склад такий:

- мотиваційний компонент (професійні установки, інтереси, бажання займатися педагогічною роботою);
- морально орієнтований компонент (професійний обов'язок, відповідальність, любов до дітей, педагогічний такт, педагогічна вимогливість, товарицькість, віра в можливості і здібності дитини та ін.);
- пізнавально-операційний компонент (професійна спрямованість пам'яті, уваги, мислення, уяви, творчі здібності та засоби, які забезпечують інтелектуальний розвиток школярів);
- емоційно-вольовий компонент (емоційне сприйняття, професійний оптимізм, ініціативність, наполегливість у вирішенні навчально-виховних завдань, самовладання, здібність керувати своїм настроєм і настроєм інших);
- психофізіологічний компонент (професійна діловитість, працездатність, наполегливість у справі, доведення до кінця початої справи, розв'язання педагогічних завдань; активність і саморегуляція, урівноваженість і витримка, рухливий темп роботи);
- оцінний компонент (самооцінка своєї професійної підготовки і відповідність процесу вирішення професійних завдань оптимальним педагогічним зразкам).

б. Заслугує на увагу досвід розвинутих країн світу з розв'язання названих проблем, наприклад, таких як США, Великобританія, Франція, Німеччина. З'ясовано, що для задоволення об'єктивних вимог ринкового суспільства щодо підготовки вчителя потрібно внести серйозні зміни у структуру вищої педагогічної школи, систему профорієнтаційного відбору, зміст педагогічної освіти, принципи і методи навчання у вищій школі, тобто необхідно радикально перебудувати вищу педагогічну освіту, а не вдосконалювати один чи кілька її пріоритетних напрямів. Досвід цих країн показує, що незважаючи на різнома-

нітність традицій і характеру освіти в кожній з них, є однакові проблеми в підготовці майбутніх учителів, які вимагають пріоритетних змін у підготовці вчителя нового типу, а саме творчого вчителя-професіонала, готового до роботи в середовищі взаємодії різних культур з його зростаючою мобільністю та демократизмом¹.

Отже, виникло питання про уніфікацію систем педагогічної освіти і розробку взагалі стандарту вищої освіти країн Заходу, що привело до створення спільних принципів організації навчального процесу: індивідуалізації навчання, його циклічності, забезпечення розвитку творчої діяльності майбутніх учителів тощо. Студент, у свою чергу, стає активним суб'єктом навчання, який самостійно вибирає види і темп навчання та несе повну відповідальність за якість засвоєння знань. Особливість загальноосвітньої підготовки полягає в тому, що студента "озброюють" не фактажем, а основними концепціями, методами аналізу, принципами виведення закономірностей, які акцентують його увагу на глибокому пізнанні наукової, культурної спадщини, привчають до критичного мислення, до вміння робити висновки й орієнтуватись у методології основних дисциплін.

Досліджуючи проблеми змісту педагогічної освіти в зарубіжних країнах, можна дійти висновку, що педагогічний цикл підготовки вважається головною ланкою. Важливим компонентом цього циклу є психолого-педагогічні дисципліни, структура та зміст яких мають специфіку та відрізняються своїми підходами в різних державах. Наприклад, в Англії основу педагогічної підготовки майбутніх учителів становить курс "Теорія виховання й освіти", який включає елементи теорії та історії педагогіки, історію, соціологію, методику, дитячу гігієну, школознавство. Єдиного уніфікованого курсу теорії педагогіки немає, оскільки в Англії склалися дві тенденції, що протидіють: одна полягає в синтезованому викладанні педагогіки, інша — вивченні окремих дисциплін: філософії виховання, психології, педагогічної соціології, історії педагогіки².

¹ *Парінов А.В.* Реформа вищої педагогічної освіти в Англії: Передумови і тенденції розвитку (кінець 80-х — початок 90-х років ХХ століття) Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. — К., 1995.

² *Пуховська Л.П.* Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія. — К.: Вища шк., 1997.

У різних коледжах акцент роблять на тому чи іншому елементі теорії педагогіки, а в цілому педагогічні курси включають три основні розділи:

- 1) принципи виховання й освіти;
- 2) педагогічна психологія і розвиток дитини;
- 3) соціальний аспект педагогіки.

Однак реформа вищої педагогічної освіти в Англії значно змінила структуру професійно-педагогічного компонента в змісті освіти.

Обов'язковими для вивчення в Роехемптонському інституті (в 1992/93 навчальному році) визначено курси: “Навчання дітей”, “Керівництво”, “Питання педагогіки”, “Педагогіка в Європі”.

Аналіз змісту педагогічної підготовки майбутніх учителів у зарубіжних країнах свідчить, що за незначної кількості теоретичних занять у навчальних закладах студентам пропонують багато практикумів та семінарів, а провідною ланкою в професійній підготовці є педагогічна практика. Вона має визначальний вплив на якість професійної підготовки майбутніх учителів.

Викликає інтерес досвід організації альтернативних форм підготовки педагогів в Атлантичному педагогічному інституті Канади, в Міністерстві культури землі Баден-Вюртемберг у Німеччині та в Інституті дорослих Російської академії наук. Їх об'єднує те, що вони впроваджують альтернативну освіту, яка підкриває перспективу вибору перед людиною освітньої установи, в якій можна реалізувати індивідуальну освітню потребу і досліджувати проблему освіти в рамках комплексних програм. Ці програми наближено до практики і спрямовано на здійснення індивідуального підходу до професійної підготовки; крім того, вони економічні, мобільні, адаптовані до можливостей регіону, сприяють нетрадиційності побудови навчального процесу, розвиткові пізнавальних здібностей, потребам та інтересам слухачів.

Звертаючись до зарубіжного досвіду пошуку нових концепцій підготовки вчителів, можна назвати серед них такі: прогресивну, з концентруванням на підготовці вчителя до бачення, аналізу й розв'язання проблем діяльності у швидкозмінюваному

оточенні; персоналістичну, з наголосом на формуванні особистості вчителя; загальноосвітню, із засвоєнням різноманітної інформації з багатьох сфер, корисну в роботі з розвиненою сучасною молоддю; всебічну підготовку з наданням учителю кількох компетенцій із досягненням рівноваги між головними компонентами професійної кваліфікації — науковими знаннями, системою цінностей, педагогічним умінням та навичками. У Люблінському університеті (Польща) вважають, що найкращі перспективи має концепція різнобічної підготовки, і саме вона буде теоретичною основою педагогічної освіти вчителів XXI століття.

Аналіз європейських тенденцій у підготовці вчителів доводить, що професійний успіх учителя залежить від певної рівноваги між сукупністю характеристик його особистості та загальною компетенцією і педагогічною кваліфікацією. Обидва компоненти впливають на педагогічну діяльність учителя і є взаємозалежними. Перший компонент полягає у формуванні майбутніх фахівців усвідомлення власної ролі, у самопізнанні, другий — у набутті педагогічних компетенцій, підпорядкованих цій ролі.

Система і зміст освіти у високорозвинутих країнах світу характеризуються в останні роки значними змінами, які є наслідком постійної інтенсивної взаємодії розвитку праці та системи підготовки спеціалістів. Оскільки стан економіки, розвиток виробництва, суспільно-політичний, культурний і екологічний рівні постійно змінюються, то змінюються й вимоги до професійної підготовки фахівців.

На особливу увагу заслуговують питання підготовки в Україні спеціалістів вищої кваліфікації, які б відповідали європейським і світовим стандартам. Зусилля країн — членів Європейської Співдружності в питаннях економічного та соціального розвитку спрямовані на інтеграцію в галузі освіти з метою духовного зближення народів Європи і використання досвіду модернізації змісту, методів навчання та виховання в окремих країнах для взаємного збагачення і вдосконалення. У зв'язку з цим на зустрічі міністрів освіти країн — членів Ради Європи було розроблено документ під назвою “Нові вимоги до вчителів та їхньої підготовки”. Однак сьогодні не вироблено єдиного обсягу змісту педагогічної освіти, обов'язкової для всіх спеціальностей. Європейські дослідники вважають, що нинішня педагогічна освіта не забезпечує:

- достатніх знань і вмінь з питань теорії, методики та техніки виховної роботи;
- достатнього оволодіння дидактикою (теорією, законами, мірностями і технологією навчання), яка є основою шкільної діяльності;
- достатніх знань про людину як майбутнього об'єкта педагогічного впливу;
- відповідної підготовки для вирішення виховних завдань у процесі навчання.

За даними ЮНЕСКО, співвідношення у структурі педагогічної освіти між обсягами загальноосвітньої предметної підготовки, педагогічної підготовки з орієнтацією на професію і практичною підготовкою різне не тільки для вчителів молодших і старших класів в одній окремо взятій країні, а й у всіх країнах світу.

Нарешті, розглянемо ще один суттєвий шлях оновлення професійно-педагогічної підготовки, пов'язаний з упровадженням сучасних технологій у навчально-виховний процес педагогічного вищого навчального закладу.

3.4. Сучасні технології — підґрунтя оновлення професійної підготовки вчителя

Результати проведеного аналізу тенденцій і закономірностей розвитку педагогічної інноватики свідчать про необхідність розгляду специфічного напрямку, орієнтованого на дослідження технологічних процесів у системі освіти взагалі та в системі педагогічної освіти зокрема. Такий напрям отримав назву “техноматика”¹.

Техноматика вивчатиме технологічні потреби освіти та розроблятиме шляхи, засоби і методи ефективного задоволення цих потреб. Цей напрям пов'язаний як з технологіями нововведень в освітній простір, так і з конкретними технологіями, які виконують основні функції: удосконалюючу, тобто модернізуючу, модифікуючу, таку, що раціоналізує традиційний педа-

¹ Богданова І.М. Педагогічна інноватика: Навч. посіб. — О.: ТЕС, 2000.

гогічний процес, трансформуючу, тобто таку, що радикально змінює традиційний процес, а також комплексну, або комбінаційну, яка поєднує елементи як удосконаленого, так і трансформованого педагогічного процесу.

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

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

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

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

Основні концептуальні завдання техноматики такі:

- системне вивчення інформації щодо технологічних потреб освіти як атрибута об'єктивного світу, що має теоретичне й практичне значення для сучасного періоду його розвитку;
- розробка методології застосування технологій в освіті та шляхів ефективного впровадження їх;
- розробка шляхів, методів і засобів раціонального використання технологій у системі освіти;
- системний аналіз технологічних процесів та прийомів в освіті з метою формування й узагальнення основних теоретичних положень ефективного використання їх.

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

Складові елементи дослідження технологічних процесів такі:

- об'єкт дослідження — це явища, факти, з яких складається технологічний процес у широкому розумінні;
- предмет дослідження — це елемент дослідження, який включає характеристику технологічного процесу чи технологічного явища, формування якостей, виявлення сутності, умов, тенденцій, зовнішніх і внутрішніх передумов у сфері педагогічних технологій;
- мета дослідження показує, для чого вивчається технологічний процес чи технологічне явище;
- завдання дослідження конкретизують цілі з урахуванням предмета дослідження, наукової проблеми, що досліджується;
- наукова гіпотеза — це передбачення того, як протікатиме досліджуваний технологічний процес чи технологічне явище в освітньому просторі;
- методика дослідження — це перелік прийомів, засобів, за допомогою яких будуть розв'язані завдання дослідження, перевірена наукова гіпотеза, одержані достовірні наукові факти;
- одержання та аналіз наукових фактів за допомогою розроблених методів дослідження, виділення головного в результаті дослідження, формування висновків;
- втілення у практику результатів дослідження технологічних процесів та технологічних явищ.

Методологічну основу досліджень з питань техноматики становлять такі підходи:

- діяльнісний підхід, що вимагає вивчати технологічні процеси за логікою створення всіх основних компонентів діяльності від мети до її кінцевого результату;
- антропологічний підхід полягає в осмисленні технологічного процесу крізь призму реалій розвитку особистості;

- емпіричний підхід передбачає розгляд і вивчення технологічного процесу як на базі набутого власного досвіду, так і досвіду працівників освіти різних країн світу;
- системно-структурний підхід полягає в регулюванні технологічного процесу з метою виявлення категоріальних, теоретичних та практичних компонентів, зв'язків і взаємозв'язків між ними;
- аналітико-прогностичний підхід полягає в оцінці технологічного процесу, оновленні та аналітичному прогнозуванні виявлених закономірностей з метою управління.

Провідними *методами досліджень технологічних процесів* є:

- методи, спрямовані на створення теоретичних узагальнень, встановлення і формулювання закономірностей (аналіз, синтез, індукція і дедукція, логічні методи (метод схожості, відмінності, метод супутніх змін тощо));
- методи емпіричного дослідження, безпосередньо спрямовані на об'єкт, що вивчається (спостереження, анкетування, співбесіда, вивчення продуктів діяльності та досвіду, експеримент і дослідна перевірка тощо);
- методи математичного дослідження, зокрема статистичної обробки досліджуваного матеріалу та методи оцінювання.

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

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

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

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

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

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

Комплексне (комбінаторне) оновлення розглядають як поєднання традиційних освітніх процесів із процесами, спрямованими на їх удосконалення (модернізація, модифікація, раціоналізація) та трансформацію.

Інакше тлумачить функції технологічних процесів російський дослідник Г.К. Селевко¹. Він докладно розглядає сучасні освітні технології (майже 50 технологій) з боку використання їх можливостей для підвищення ефективності освітніх структур. Цим розглянуто узагальнену класифікацію технологій за п'ятьма основними напрямками: традиційне навчання, модернізуючі технології, альтернативні технології, технології розвинутого навчання, технології авторських шкіл.

Технології в освіті передусім асоціюються з поняттям “педагогічна технологія”.

Педагогічна технологія є предметом вивчення багатьох наукових напрямів у сучасній педагогіці, залежно від яких вона розглядається, зокрема:

- як компонент педагогічної майстерності, що становить науково обґрунтований професійний вибір операційного впливу педагога на дитину в контексті взаємодії її зі світом з метою формування у неї ставлення до цього світу, гармонійно поєднуючи свободу особистісного виявлення і соціокультурну норму (Н.С. Щуркова);

- як проект педагогічної системи, яка реалізується на практиці (В.П. Беспалько);

- як сукупність психолого-педагогічних установок, які визначають спеціальний вибір і komponування форм, методів, способів, прийомів, виховних засобів (схем, рисунків, діаграм, карт) (Б.Т. Лихачов);

- як систематичний метод планування, використання й оцінювання всього процесу навчання та засвоєння знань шляхом урахування людських і технічних ресурсів і взаємодії між ними для досягнення більш ефективної форми освіти (А.М. Воронін, В.Д. Симоненко);

¹ Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. М.: Нар. образование, 1998.

- як упорядковану сукупність дій, операцій і процедур, які інструментально забезпечують досягнення передбачуваного результату в умовах освітнього процесу, що постійно змінюється (В.О. Сластьонін);

- як продуману в усіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів і вчителя (В.М. Монахов).

Отже, характерними ознаками педагогічної технології є процеси програмування, проектування, конструювання, прогнозування, моделювання, спрямованих на упорядкування педагогічного середовища.

На думку Б.Т. Лихачова, педагогічна технологія реалізується в технологічних процесах, що становлять визначену систему технологічних одиниць, орієнтованих на конкретний педагогічний результат. Технологічним процесом в освіті насамперед є навчання, тому слід розглянути поняття “технології навчання”.

За визначенням В.В. Серікова, *технологія навчання* — це закономірна педагогічна діяльність, яка реалізує науково обґрунтований проект дидактичного процесу і якій притаманний більш високий ступінь ефективності, надійності та гарантованості результату, ніж традиційним способам навчання¹.

Розглянемо можливості технологічних процесів, а саме різноманітних технологій навчання, реалізація яких сприятиме вдосконаленню освітнього простору вищої педагогічної школи з метою оновлення професійної підготовки вчителя.

Одним із напрямів удосконалення професійної підготовки вчителя, як відомо, є підвищення його творчого потенціалу. серед умов якого першорядну роль відіграють інтелектуалізація та індивідуалізація підготовки вчителя. Провідним засобом досягнення поставлених завдань є проблемне навчання, що трактується як технологія розвивального навчання².

Проблемне навчання насамперед передбачає системне застосування широкого кола завдань проблемного типу, спрямованих на формування у студентів таких умінь: формувати

¹ Богданова І.М. Педагогічна інноватика: Навч. посіб. — О.: ТЕС, 2000.

² Серіков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. — М.: Логос, 1999.

³ Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр “Академия”, 2001.

проблему; будувати гіпотезу; планувати систему дій, спрямованих на вирішення завдання; актуалізувати наявну інформацію; здійснювати реконструкцію відомої інформації; контролювати хід розв'язання завдання; аналізувати й обговорювати результати; виправляти помилки, допущені під час розв'язання завдання; здійснювати пізнавальний процес в умовах нової ситуації; застосовувати загальнонаукові та конкретні методи дослідження¹.

Характерний приклад упровадження нових технологій навчання у навчально-виховний процес вищого навчального закладу — модульна технологія, яку вперше в Україні запропонував А.М. Алексюк².

Модульне навчання в системі вищої освіти ґрунтується на багатьох філософських, соціально-психологічних та педагогічних теоріях і концепціях. Воно зародилось наприкінці 60-х років в англійських країнах як удосконалений варіант програмованого навчання. Розробка модульного навчання почалася ще в період Другої світової війни, коли виникла необхідність у навчанні за короткий проміжок часу точних знань, потрібних у конкретній трудовій діяльності. Виникнення модульного навчання давало можливість усунути недоліки в тогочасній системі професійної підготовки. Скорочення терміну професійного навчання за умов підвищення його ефективності мало на меті навчити виконувати роботу, враховуючи індивідуальні особливості тих, хто навчався, оскільки модульному навчанню властиві ідеї гуманізму, оптимізму, успіху в навчанні та діяльності, індивідуально-особистісного підходу й водночас програмованості та структурної чіткості в організації навчально-виховного процесу.

Як свідчать дослідження, первинно модульне навчання — це пакет науково адаптованих навчальних програм для індивідуального навчання, що оптимізує на практиці академічні й особистісні досягнення учня з певним рівнем попередньої підготовки. Воно здійснюється за окремими, функціонально автономними вузлами, відображеними в змісті, організаційних

¹ Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Изд. центр "Академия", 2001.

² Алексюк А.М. Експериментальне впровадження технології модульної організації навчання у вищій школі (на прикладі гуманітарних предметів) // Проблеми вищої школи: Навч.-метод. посіб. — Вип. 79. — К., 1994.

формах і методах, тобто за модулями, призначення яких — розв'язання конкретного кола психолого-педагогічних завдань¹.

У сучасних умовах здійснення модульного навчання застосовують п'ять підходів до створення модульної системи залежно від географії та змістово-структурних особливостей: американську, німецьку, литовську, російську, українську моделі.

Крім досліджених напрямів оновлення педагогічного процесу має місце комплексне (комбінаторне) оновлення, яке розглядають як поєднання традиційних технологічних процесів з новими процесами, спрямованими на їх удосконалення (модифікація, модернізація, раціоналізація) та радикальні зміни.

Комплексне оновлення традиційного педагогічного процесу здійснюють, застосовуючи нові інформаційні технології, що набули відображення в інтелектуальних системах навчання гіпертекстових та гіпермедіа-технологіях. Вони є комбінацією багатьох технологічних процесів, які реалізують теоретичні та практичні досягнення такої галузі інформатики, як штучний інтелект.

Впровадження інформаційних технологій у галузь освіти за рахунок яких розширюються обсяги інформації і вдосконалюються методи маніпулювання нею, передбачено національною програмою інформатизації України. Цією програмою накреслено такі шляхи інформатизації вищих навчальних закладів:

1. Насичення навчальних закладів сучасною комп'ютерною та телекомунікаційною технікою, комп'ютерними технологіями навчання, які інтенсифікують процеси навчання у всіх предметних галузях.

2. Організація комп'ютерних дидактичних лабораторій для підготовки викладачів нового типу.

3. Упровадження перспективних сучасних технологій для формування знань: електронні підручники, довідники, навчальні посібники.

4. Створення мереж знань та засобів доступу до державних та зарубіжних баз даних і знань.

Багато досліджень присвячено проблемам застосування комп'ютерних технологій під час викладання та вивчення педагогічних дисциплін. Такі технології полягають у науково-мето-

¹ Богданова І.М. Педагогічна інноватика: Навч. посіб. — О.: ТЕС, 2000

дичному обґрунтуванні побудови педагогічного змісту комп'ютерної програми за певними принципами, а саме: індивідуалізації навчання, розвивального навчання, поєднання педагогічної теорії з практикою, креативності, тобто орієнтації на творчі потенції студентів у навчанні. Педагогічну основу автоматизованої навчально-контролюючої програми становлять тестові завдання кількох типів: завдання, в яких студенти мають заповнити пропуски у тексті; тестові завдання з вибором відповідей; тестові завдання на пошуки відповідей, на визначення послідовності відповідей.

Комплексне оновлення здійснюють, використовуючи модульні технології, поєднані з розвивальними та проблемними, наприклад: модульно-розвивальна технологія (А.М. Фурман), проблемно-модульна технологія (М.А. Чошанов).

Технології, за допомогою яких здійснюють комплексне оновлення освітнього процесу та технології, які є комбінацією кількох технологій, отримали назву інноваційних.

До інноваційних технологій, наприклад, належить технологія, яка становитиме комбінацію двох технологій — інформаційної та модульної.

Нові інформаційні технології забезпечують комп'ютерну підтримку навчання, а модульні — спрямовані на його індивідуалізацію.

Комбінація технологічних процесів у вигляді нової інформаційної та модульної технологій сприятиме створенню технології, яка отримала назву "інформаційно-модульна". Її мета полягає в оновленні навчально-виховного процесу педагогічного вищого навчального закладу.

Започаткування інформаційно-модульної технології навчання реалізує новий підхід до організації професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів на основі посилення її цілеспрямованості, системності та індивідуальності через:

- визначення ієрархії комплексних, інтегративних і локальних навчально-виховних цілей та завдань, шляхів їх досягнення;
- переструктурування змісту навчання у вигляді сукупності змістових, технологічних та пізнавально-операційних модулів;
- технологічне забезпечення навчального процесу шляхом усвідомленої фіксації процедур навчальної діяльності студентів із запропонованими модулями;

- поєднання проміжного та підсумкового контролю навчальних досягнень студентів із засобами безперервного самоконтролю.

Для запровадження інформаційно-модульної технології необхідно розробити “Інтегрований курс педагогіки”, в основі якого слід покласти синтез основних педагогічних дисциплін окремих їх галузей і дисциплін, суміжних з ними, з використанням ідеї модульного структурування і комп’ютерної підтримки.

Модуль визначають як одиницю змісту навчання, яку відібрано та дидактично оброблено для досягнення певного рівня знань, норм і цінностей з продуманою системою контролю виході й виході.

Модулі розробляють за допомогою положень, покладених основу розгляду питань з погляду: історії, що описує зміну педагогічної дійсності; теорії, що описує систему знань, норм і цінностей; технології, що описує засоби реалізації теоретичних знань; творчості як культури діяльності.

Модульне структурування дисципліни дає можливість виділити групи фундаментальних питань, логічно компактно поєднати з метою уникнення дублювання в єдину адаптовану та відкриту систему знань, норм і цінностей, що утворює основу змістового модуля. Кожен змістовий модуль складається з чотирьох компонентів — міні-модулів, послідовно розроблених відповідно до окреслених положень.

Міждисциплінарний аналіз суміжних дисциплін створює умови для доповнення новоутворених дисциплін новими робками, теоріями, концепціями та ідеями, які дали змогу розширити межі відомих традиційних теоретичних і практичних положень.

Вивчення питань теорії та технології модульного навчання дало змогу дійти висновків щодо переорієнтації акцентів у навчально-виховному процесі, тобто головним стає процес спрямованого учіння, а не процес викладання.

Розглянемо приклад комплексного оновлення освітньої моделі навчання, реалізація якої можлива завдяки впровадженню нових технологічних процесів, спрямованих на комбінацію традиційних форм, методів, засобів навчання з нетрадиційними. Однією з новостворених моделей навчання є дистанційне навчання, реалізацію якого забезпечує дистанційна технологія¹.

¹ Богданова І.М. Педагогічна інноватика: Навч. посіб. — О.: ТЕС, 2000.

Дистанційне навчання — це універсальна гуманістична форма навчання, що базується на використанні можливостей широкого спектра традиційних, нових інформаційних, телекомунікаційних технологій і технічних засобів, які створюють для користувача умови вільного вибору дисциплін, діалогового обміну з викладачем без урахування відстані та часу.

Характерні риси дистанційного навчання такі:

- гнучкість — можливість займатися у вигідний для себе час і наявність його нерегламентованого відрізка, у зручному місці й індивідуальному темпі;
- модульність — можливість формувати з незалежних навчальних курсів-модулів власний індивідуальний або груповий навчальний план;
- паралельність — здійснення навчання паралельно з професійною діяльністю;
- повнота інформаційного доступу — одночасне звернення до багатьох джерел навчальної інформації (електронних бібліотек, банків даних, баз знань тощо) великої кількості користувачів;
- економічність — ефективне використання технічних і транспортних засобів, навчальних площ, концентроване й уніфіковане подання навчальної інформації та мультидоступ до неї, що знижує витрати на підготовку спеціалістів;
- технологічність — використання в освітньому процесі нових досягнень інформаційних і телекомунікаційних технологій, що сприяють просуванню користувачів у світовий постіндустріальний простір;
- соціальна рівноправність — однакові можливості для всіх здобути освіту, незважаючи на місце проживання, стан здоров'я, елітарність і матеріальну забезпеченість;
- інтернаціональність — експорт та імпорт світових досягнень на ринку освітніх послуг;
- пізнавальна спрямованість — користувачі мають виявляти більшу наполегливість до набуття знань, організованість, уміння працювати самостійно та мати навички роботи з комп'ютером і телекомунікаційними засобами зв'язку;
- діагностичність — оцінка рівня розвитку здібностей, професійних якостей користувачів, побудова відповідного соціально-психологічного портрета з метою вибору ефективних засобів та методів навчання;

- гуманність — спрямованість навчання на особистість, урахування її індивідуальних особливостей, створення сприятливих умов для оволодіння знаннями й розвитку творчих здібностей.

Засоби дистанційного навчання значно ширші від традиційних. До них належать: електронні видання навчального призначення; комп'ютерні системи навчального призначення; аудіо- та відеонавчальні матеріали; глобальна мережа Інтернет.

Електронні видання навчального призначення мають всі ознаки традиційних видань та цілу низку особливостей, зокрема: компактність збереження в пам'яті комп'ютера або на дискеті; гіпертекстові можливості, мобільність, тиражованість; можливість оперативно вносити зміни й доповнення; зручність пересилання електронною поштою. До електронних видань навчального призначення належать автоматизовані системи навчального призначення, які мають дидактичні, методичні й інформаційно-довідкові матеріали з навчальної дисципліни, а також програмне забезпечення, яке дає змогу комплексно їх використовувати як для самостійної роботи, так і для контролю знань.

Комп'ютерні системи навчального призначення — це програмні засоби для використання в освітньому процесі, які дають можливість: диференціювати процес навчання, застосовувати індивідуальний підхід; контролювати особистість із діагностикою помилок та здійснювати зворотний зв'язок; забезпечувати самоконтроль й самокоригування навчально-пізнавальної діяльності; скорочувати час навчання за рахунок виконання комп'ютером складних обчислень; демонструвати візуальну навчальну інформацію; моделювати та імітувати процеси і явища, проводити лабораторні роботи, експерименти й дослідження в умовах віртуальної реальності; прищеплювати уміння приймати рішення тощо.

Аудіо- та відеонавчальні матеріали — інформаційні матеріали на магнітних носіях, аудіо- та відеокасетах, лазерних компакт-дисках CD-ROM, які можуть бути надані користувачу за допомогою як магнітофона, так і відеомагнітофона та комп'ютера.

Глобальна мережа Інтернет (Internet). Слово *Internet* складається з двох слів: *inter* (лат.) — міжнародний, *net* (англ.) — мережа. Комп'ютерні мережі виникли з практичної необхідності в сумісній роботі різних обчислювальних машин, в обмін інформацією між ними на місцевому, локальному та глобальному рівні.

ному рівнях. Інтернет — мережа високого рівня, яка дає змогу комп'ютерам усього світу обмінюватися інформацією. Одним із найпопулярніших додатків Інтернет є World Wide Web, або WWW, — “всесвітня павутина”, яка становить групу серверів, що підключені до мережі Інтернет і пропонують сторінки інформації у графічному вигляді. У WWW реалізуються інтерактивні видання навчального призначення з гіперзв'язками.

Отже, розглянуті приклади комбінованих технологічних процесів, здійснюваних з поєднанням людських і технічних ресурсів з метою досягнення більшої ефективності функціонування, є інноваційними.

Техноматика як специфічний напрям педагогічної інновації виключає науковий потенціал, спрямований як на вивчення удосконалення виховного процесу вищого навчального закладу, так і професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Відповідно до запропонованих підходів до сучасної підготовки майбутніх учителів можна запропонувати сукупність концептуальних положень, які можна покласти як в основу моделі підготовки, так і в основу технології для її реалізації. Їх розглядають як цілісні, взаємопов'язані та невіддільні один від одного компоненти.

3.5. Концепція оновлення підготовки майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій

Перше концептуальне положення

Нова парадигма професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів створюється на основі врахування ієрархії державних, професійних та оперативних цілей, сутність яких полягає в оновленні як вищої професійно-педагогічної освіти, так і цілісного навчально-виховного процесу вищого навчального закладу шляхом вдосконалення, тобто модернізації, модифікації, раціоналізації.

В основу нової поліфункціональної парадигми покладено загальні цілі світоглядного, методологічного та ціннісного характеру, які є підґрунтям реформування вищої педагогічної освіти, а саме: фундаменталізація, гуманітаризація, гуманізація, інформатизація, інноватизація.

Фундаменталізація професійно-педагогічної підготовки дисциплін розглядається як єдиний комплекс наук про освіту, навчання та виховання людини, які дають змогу вчителю в умовах різнорівневої освіти задовольнити потреби суспільства та висококваліфікованих фахівців, передбачає багатоступеневість освітньої та професійної підготовки, підвищення академічного, наукового рівня педагогічних програм з урахуванням їх випереджаючого характеру щодо суспільного життя, інтеграцію педагогічної освіти у міжнародний освітній простір.

Гуманітаризація покликана забезпечити: загальнокультурний розвиток особистості майбутнього вчителя, спроможності трансформувати його в соціально-культурну програму індивідуального розвитку; утвердження пріоритетності загальнолюдських цінностей у межах сучасних світоглядних підходів: екзистенціалізму, педагогічної антропології, гуманістичної психології, прагматичної педагогіки, педагогіки всеєдності й гармонії, гармонізацію педагогічних відносин, соціальних відносин; формування у майбутніх вчителів цілісної картини світу, духовної та педагогічної культури.

Гуманізація професійно-педагогічної підготовки передбачає: доступність, багатоукладність, варіативність та альтернативність освіти; забезпечення можливостей і передумов для широкого вибору форм, методів, засобів навчання та виховання, які задовольнили б духовно-освітні запити особистості; запровадження варіативних компонентів змісту освіти, диференціації та індивідуалізації навчання.

Інформатизація професійно-педагогічної підготовки має забезпечити достатній рівень інформаційної культури майбутнього вчителя; підвищити ефективність навчально-виховного процесу на основі впровадження нових інформаційних технологій навчання (НІТН); удосконалити управління підготовкою майбутніх фахівців; інтенсифікувати наукові дослідження та методичну роботу.

Інноватизація підготовки передбачає: впровадження інноваційних технологій навчання, спрямованих на удосконалення цілісного навчально-виховного процесу вищого навчального

нові методи; стимулювання інноваційної, пошукової, творчої професійної діяльності; створення інноваційно-творчої атмосфери взаємодії між учасниками процесу підготовки; формування інноваційних здібностей, а саме інноваційного мислення, уяви тощо.

Друге концептуальне положення

Досягнення цілей світоглядного, методологічного та ціннісного характеру, покладених в основу нової поліфункціональної парадигми професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, можливе, якщо підготовка забезпечується такими функціями: навчальною, виховною, психосоціальною, технологічною, креативною, адаптивною, тестувальною.

Навчальна функція забезпечує засвоєння майбутніми вчителями системи знань, умінь та навичок на рівні державних і міжнародних стандартів, а також здатність до постійного оновлення цих знань, умінь, навичок.

Виховна функція сприяє розвитку культури мислення, почуттів, поведінки, національної самосвідомості, професійно-навчальних якостей, які є підґрунтям педагогічної культури.

Психосоціальна функція сприяє процесу самовдосконалення, оволодіння системою норм і цінностей.

Технологічна функція забезпечує оволодіння способами виробництва наукових знань і реалізації наукових програм.

Креативна функція передбачає формування творчої особистості, здатної до перетворювальної інноваційної діяльності.

Адаптивна функція має на меті швидке пристосування до змін у соціокультурній, економічній, управлінській, організаційній сферах тощо.

Тестувальна функція забезпечує реалізацію об'єктивного контролю досягнень за першою і другою функцією, а також встановлює рівень професійної компетентності та культуровідповідності.

Третє концептуальне положення

Для забезпечення реалізації функцій оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів необхідно вирішити стратегічні завдання, покладені в основу нової поліфункціональної парадигми.

1. Здійснити змістовно-структурне, технологічне та організаційно-дидактичне обґрунтування процесу оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів в умовах удосконалення цілісного навчально-виховного процесу.

2. Інтегрувати, по-перше, інформаційну та модульну технології, по-друге, педагогічні дисципліни і суміжні з ними, використовуючи модульний принцип побудови з метою створення нової інформаційно-модульної технології, “Інтегрованого курсу педагогіки” та курсу “Педагогічна інноватика”.

3. Наповнити зміст нових інтегрованих курсів ідеями відродження національної системи виховання, культурно-історичного, духовного, педагогічного досвіду як українського народу, так і народів світу.

Четверте концептуальне положення

Для розв’язання поставлених завдань слід використати сукупність методів дослідження:

- теоретичного аналізу — через розчленування, порівняння, систематизацію, виявлення істотних, загальних і необхідних зв’язків і залежностей; сходження від абстрактного до конкретного і від конкретного до абстрактного; від загального до окремого і від окремого до загального — навчального матеріалу, науково-педагогічної літератури з проблеми, явищ і процесів педагогічної дійсності;

- моделювання — через створення спеціальних аналогів (моделей), що імітують реальні педагогічні факти (явища), в яких відтворюються принципи організації і функціонування цих фактів (явищ);

- наукового спостереження — через заздалегідь задану програму дій для накопичення матеріалу шляхом безпосереднього, тривалого і цілеспрямованого сприймання конкретних педагогічних явищ без втручання дослідника;

- педагогічного експерименту — через спеціально організовані й суворо контрольовані умови для зіставлення різних впливів, старих і нових засобів навчальної роботи або різних варіантів нових засобів навчання з метою виявлення порівняльної ефективності їх;

- тестування, яке дає змогу одержати дані про рівень розвитку досліджуваних педагогічних фактів, явищ, процесів;

- математичної статистики з метою обробки фактичних даних.

П'яте концептуальне положення

Згідно з принципами системного підходу щодо реалізації сукупності запропонованих завдань виникає необхідність розглядати інформаційну технологію навчання та модульну технологію навчання в єдиному інтеграційному блоці, тобто “інформаційно-модульну технологію”, яка реалізується у вигляді модульного підходу до навчання за підтримки комп'ютерних засобів управління в сукупності з традиційними. Вона сприятиме оновленню цілісного навчально-виховного процесу вищого навчального закладу з метою забезпечення підготовки майбутніх вчителів в аспекті адаптації їх до змін у розвитку соціально-культурної, освітньої, духовної, педагогічної та професійної сфери.

Реалізація цієї технології можлива у відповідному модульному дидактичному процесі, який має створити умови для становлення професіоналізму майбутніх учителів і їх самодостатнього розвитку.

Шосте концептуальне положення

Кінцевий результат — модель оновлення професійно-педагогічної підготовки вчителя як система науково-методичного забезпечення, що передбачає поєднання концептуальних, змістовно-структурних, технологічних та організаційно-дидактичних основ можна реалізувати за допомогою відповідної технології. Ця “технологія оновлення підготовки вчителя” забезпечить формування особистості, здатної до самоосвіти, саморозвитку, до активної культивування своєї індивідуальності, творчого потенціалу, інноваційної діяльності, професійної майстерності.

Реалізація цієї технології можлива за умови здійснення переходу від режиму діяльності одержання інформації в режим інноваційної розробки та евристичного пошуку.

3.6. Формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності в школі засобами моделювання

У психолого-педагогічному аспекті інноваційна діяльність є предметом спеціального вивчення багатьох вчених (В.Я. Лядудіс, Г.К. Селевко, В.О. Сластьонін). Під інноваційною діяльністю вони розуміють діяльність з розробки і реалізації різних освітніх програм, на засадах яких в освітянській практиці здійснюють нові порівняно з наявними у масовій (традиційній) школі: філософсько-педагогічні, психолого-педагогічні підходи до розуміння дитини, її навчання, виховання й розвитку; концептуальні педагогічні ідеї побудови змісту і методів освіти; форми організації життя і діяльності дитини в школі, а також нові форми організації роботи педагогів, управління та самоуправління, взаємодії школи з батьками (законними представниками) тих, хто навчається, і соціальним середовищем.

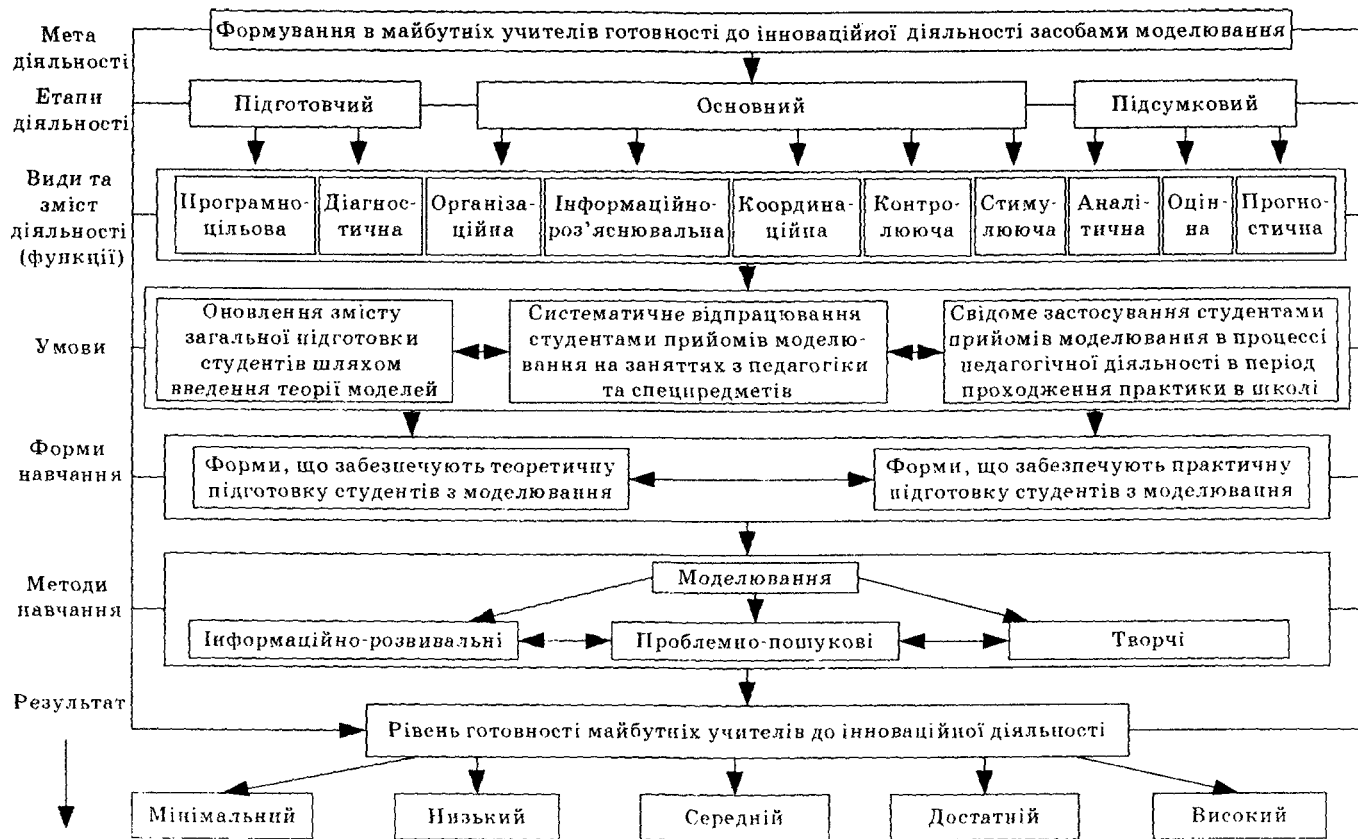
Реформування сучасної системи освіти потребує радикальних змін у навчально-виховному процесі, використання в інноваційній діяльності вчителя технологій, методів і засобів навчання, які сприяли б реалізації інтелектуально-духовного потенціалу учнів. Навіть поверховий аналіз сучасної шкільної освіти свідчить, що сучасна школа не надає належного значення операційній стороні навчання, увагу акцентують лише на його змісті, тобто й досі школа дає учням значний обсяг готових знань, але не вчить належною мірою доходити самостійних висновків і узагальнень на базі цих знань. Учні не завжди можуть визначити схожість та відмінності істотних елементів. На перший погляд, різних систем, перенести ті самі дії з одного об'єкта на інший, еквівалентно перефразувати, переформулювати умови задачі, побудувати систему, що має бути ізоморфною до вихідної. Усі зазначені процедури становлять більш широкі вміння — вміння моделювати, що пов'язане з аналогією, порівнянням та узагальненням. Володіння ними є основою пізнавальної активності та самостійності. З огляду на це, моделювання, з одного боку, є основою вивчення кожного зі шкільних предметів, якими мають оволодіти учні, а з іншого — це метод, який постійно використовує вчитель під час власної інноваційної діяльності. Отже, вивчення теоретичних основ моде-

лювання і закономірностей його застосування слід організувати в педагогічних вищих навчальних закладах з метою формування готовності майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності. Під такою готовністю будемо розуміти інтегративну, що розвивається за допомогою педагогічного сприяння, міру сформованості особистісних характеристик для організації, здійснення та досягнення цілей інноваційної діяльності у найширшому сенсі слова. У свою чергу, до характеристик готовності до інноваційної діяльності належать знання, емоційно-особистісний апарат, загальні логічні, пізнавальні, дидактичні й організаційно-управлінські вміння. Отже, моделювання можна вважати одним із засобів формування готовності до цієї діяльності.

Загалом у науковій (у тому числі педагогічній) літературі подано найрізноманітніші визначення понять “модель” і “моделювання” відповідно до завдань, що вирішуються певним дослідженням. Наведемо визначення, які, на нашу думку, лежать у руслі поставлених завдань. Модель — це специфічний створений об’єкт з метою одержання і (чи) зберігання інформації у формі уявного образу, опису знаковими засобами (формулами, графіками і т. п.) або матеріального предмета, що відображає властивості, характеристики та зв’язки об’єкта-оригіналу довільної природи, які істотні для вирішення суб’єктом (людиною) певного завдання. Крім того, модель — це чотири-складова конструкція, компонентами якої є: суб’єкт (людина); об’єкт, яке вирішує суб’єкт; об’єкт-оригінал (фрагмент реальної дійсності); мова опису або спосіб матеріального відтворення моделі. Математична модель — це спеціальний опис (часто приблизний) певної проблеми, ситуації, який дає можливість у процесі аналізу застосувати формально-логічний апарат математики. Моделювання — це дослідження об’єктів пізнання за їх моделями, побудова (аналіз, вивчення) моделей об’єктів (систем, конструкцій, процесів і т. ін.).

Моделі класифікують залежно від способу відтворення, тобто під тих засобів, за допомогою яких будується модель. Отже, виділяють два види моделювання: матеріальне та ідеальне. Основними різновидами матеріального моделювання є фізичне та аналогове моделювання. У свою чергу, ідеальне моделювання поділяють на інтуїтивне та знакове.

Готовність до інноваційної діяльності у студентів доцільно формувати за трьохетапною схемою (див. рис. 3.1). Підготовчий етап передбачає здійснення викладачем програмно-цільової діагностичної функції. Так, програмно-цільова діяльність



викладача передбачає конкретизацію умов, що сприяють формуванню у студентів готовності до інноваційної діяльності, уточнення визначення цієї якості відповідно до спеціалізації майбутнього вчителя. Діагностична функція включає загальний аналіз стану навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, що дає можливість визначити рівень за чинною системою навчання.

Основний етап — це цілеспрямована діяльність викладача у формуванні у студентів готовності до інноваційної діяльності, що передбачає виконання організаційної, інформаційно-роз'яснювальної, координаційної, стимулюючої й контролюючої функцій. Так, організаційна функція включає розробку програм нових спецкурсів для майбутніх учителів і їх проведення; відновлення програм як зі спеціальних предметів, так і з педагогіки; ефективну організацію педагогічної практики студентів. Наприклад, студентам фізико-математичного факультету доцільно прослухати спецкурс із теорії моделей, який може складатися з таких тем: “Моделювання та його гносеологічні корені: аналогія та ізоморфізм”, “Моделі і моделювання: визначення, класифікація та структура”, “Моделювання та навчання”, “Моделювання як метод педагогічних досліджень”, “Моделювання як засіб формування пізнавальної самостійності”, “Застосування моделювання задля вирішення математичних та фізичних задач”, “Використання моделювання на рівні міжпредметних зв'язків”, “Моделювання і інформаційні технології” тощо. Інформаційно-роз'яснювальна функція передбачає здатність викладача чітко, доступно і лаконічно викладати відновлений програмний матеріал, використовуючи різні методи і засоби навчання. Координаційна функція забезпечує погодженість, що має бути в процесі застосування нових програм навчання з різних предметів, стимулююча — використання різних форм стимулювання інноваційної діяльності студентів як у процесі навчання, так і в ході педагогічної практики. Контролююча функція вимагає здійснення контролю за виконанням навчального плану і графіка навчального процесу, а також внесення необхідних коригувань, пов'язаних з вирішенням поставлених завдань.

Підсумковий етап охоплює аналітичну, оцінну та прогностичну функції. Зміст цього етапу становлять: аналіз результатів навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, спрямований на формування готовності майбутніх учителів

до інноваційної педагогічної діяльності, оцінка ефективності проведеної роботи щодо формування готовності студентів до інноваційної діяльності засобами моделювання, а також визначення напрямів діяльності викладача на якісно новому рівні.

Означена структурно-функціональна модель реалізується під час здійснення умов, визначених на підготовчому етапі діяльності викладача щодо формування готовності студентів до інноваційної діяльності. При цьому детермінуються певні форми (що забезпечують теоретичну і практичну підготовку студентів з моделювання), методи і засоби (моделювання, а також пов'язані з ним інформаційно-розвивальні, проблемно-пошукові та творчі), що сприяють досягненню необхідного результату — сформованості готовності майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності на високому, достатньому, середньому, низькому чи мінімальному рівні.

Запитання та завдання для самостійної роботи

- 1. Дайте характеристику нововведенням в освіті ХХІ століття. Визначте найхарактерніші ознаки цих нововведень.*
- 2. Зробіть висновки щодо тенденції розвитку інноваційних процесів в освіті взагалі та у вищій педагогічній освіті зокрема.*
- 3. Серед розглянутих шляхів оновлення системи вищої освіти в Україні назвіть ті, які, на вашу думку, треба доповнити. Підготуйте матеріал для доповнення, вкажіть використані джерела.*
- 4. Які інноваційні процеси, що мають місце в освіті, ще не набули застосування в Україні? Проаналізуйте використані джерела та підготуйте матеріал для доповнення.*
- 5. Зробіть висновки щодо нововведень у процес підготовки майбутніх учителів в Україні. Які інновації ви можете запропонувати для ефективнішої їх підготовки?*
- 6. Дайте характеристику провідним критеріям формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності в школі. Назвіть характерні ознаки цього процесу.*
- 7. У чому полягають принципові відмінності запропонованих шляхів оновлення підготовки майбутніх учителів від традиційних?*

Рекомендована література

1. *Алексюк А.М.* Експериментальне впровадження технології модульної організації навчання у вищій школі (на прикладі гуманітарних предметів) // Проблеми вищої школи: Наук.-метод. посіб. — Вип. 79. — К., 1994.

2. *Богданова І.М.* Педагогічна інноватика: Навч. посіб. — О.: ТЕС, 2000.

3. *Бордовская И.В., Реан А.А.* Педагогика: Учеб. для вузов. — СПб.: "Питер", 2000.

4. *Гайденко В.О., Гур'сва С.А., Предборська І.М.* Педагогічні аспекти парадигми нестабільності // Вища освіта в Україні: реальність, тенденції, перспективи розвитку. — К., 1996. — Ч. I.

5. *Гуревич Р.С.* Інтеграція сучасної науки і деякі проблеми змісту освіти у вищій педагогічній школі // Вища освіта в Україні: реальність, тенденції, перспективи розвитку. — К., 1996. — Ч. II.

6. *Дмитренко Г., Ричкова Л., Сивенко Л.* Особливості дослідження змісту вищої педагогічної освіти // Порівняльний аналіз сучасних систем вищої освіти в реформуванні вищої школи України. — К.: НАУКМА, 1996.

7. *Левина М.М.* Технологии профессионального педагогического образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Изд. центр "Академия", 2001.

8. *Освіта в Україні: Національний звіт.* — К., 2000.

9. *Павленко А.Ф., Стешенко С.В.* Проблеми реалізації нової парадигми вищої освіти в Україні // Вища освіта в Україні: реальність, тенденції, перспективи розвитку. — К., 1996. — Ч. I.

10. *Парінов А.В.* Реформа вищої педагогічної освіти в Англії: Передумови і тенденції розвитку (кінець 80-х — початок 90-х років XX століття): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. — К., 1995.

11. *Пуховська Л.П.* Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія. — К.: Вища шк., 1997.

12. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. — М.: Нар. образование, 1998.

13. *Сериков В.В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. — М.: Логос, 1999.

Розділ 4

СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

4.1. Готовність до педагогічної діяльності

У педагогіці сукупність професійно зумовлених вимог до вчителя визначається готовністю до педагогічної діяльності. Явище готовності становить предмет вивчення як педагогів, так і психологів. Перші акцентують увагу на виявленні факторів і умов, дидактичних та виховних засобів, що дають змогу керувати становленням і розвитком готовності. Психологи орієнтуються на встановленні характеру зв'язків і залежностей між станом готовності та ефективністю діяльності.

Проблема готовності стала об'єктом спеціальних досліджень не так давно.

На першому етапі (кінець XIX — початок XX ст.) її вивчали у зв'язку з проникненням у психічні процеси людини. Саме в цей період склалося розуміння готовності як настанови (К. Марбе, О. Кюльпе, Д.Н. Узнадзе).

Другий етап слід віднести до періоду дослідження готовності як деякого феномена стійкості людини до зовнішніх і внутрішніх впливів. Таке розуміння готовності зумовлене інтенсивним дослідженням нейрофізіологічних механізмів регуляції та саморегуляції поведінки людей. У цьому плані велике значення мають дослідження психологів США про соціальну настанову, вияв її основних ознак, структурних компонентів, а також спроби

и технічного вимірювання (У. Томас та Ф. Знанецькі, Г. Олпорт, Д. Кац, М. Сміт та ін.).

Третій етап вивчення готовності пов'язаний із дослідженнями в галузі теорії діяльності. Саме в цей період готовність розглядають у зв'язку з емоційно-вольовим та інтелектуальним потенціалом особистості щодо конкретного виду діяльності. Готовність характеризують як якісний показник саморегуляції на різних рівнях проходження процесів: фізіологічному, психологічному, соціальному (А.Д. Ганюшкін, М.І. Дьяченко і Л.О. Кандилович, М.Д. Левітов та ін.).

Із 70-х років ХХ ст. дослідження проблема готовності набуває розвитку у зв'язку з дослідженнями педагогічної діяльності (К.М. Дурай-Новакова, Л.В. Кондрашова, В.О. Моляко, О.Г. Мороз, В.О. Сластьонін та ін.).

Готовність — це цілісна інтегрована якість особистості, що характеризує її емоційно-когнітивну та вольову вибірккову прогнозуючу мобілізаційність у момент включення в діяльність певної спрямованості. Готовність виникає внаслідок досвіду людини, який ґрунтується на формуванні позитивного ставлення до діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у неї, об'єктивності її предмета і способів взаємодії з ним. Емоційні, вольові та інтелектуальні характеристики поведінки особистості є конкретним вираженням готовності на рівні явища. Готовність має часові характеристики, буває тривалою та ситуативною (тимчасовою). Тривала готовність, чи підготовленість, формується заздалегідь, у результаті спеціально організованих впливів. Вона діє та виявляється постійно і становить найважливішу передумову успішної діяльності. Ситуативна чи тимчасова готовність характеризується нестійкістю і піддається впливу багатьох факторів, що виникають з особливостями кожної конкретної ситуації діяльності. Обидві готовності — ситуативна і тривала — існують у єдності. Перша визначає ефективність другої. У педагогічному аспекті найбільший інтерес становить саме тривалий стан готовності до діяльності. Насамперед це позначається такими характеристиками: вона ґрунтується на досвіді, легко актуалізується; є стійкою, не потребує постійного оновлення форм у зв'язку з непередбаченою педагогічною ситуацією; динамічна, піддається розвитку і може досягати більш високих рівнів за певних педагогічних умов. Будучи стійкою, готовність дає можливість досягати стабільних результатів у педагогічній діяльності. Основні інваріантні та іманентні

складові готовності — єдність особистісного та процесуального компонентів. Це перше й основне членування. З одного боку, готовність є особистісною (емоційно-інтелектуальна, волева, мотиваційна, що включає інтерес, ставлення до діяльності, почуття відповідальності, упевненість в успіху, потребу виконання поставлених завдань на високому професійному рівні, керування своїми почуттями, мобілізації сил, подолання непевності тощо); з іншого — операціонально-технічною, що включає інструментарій педагога (професійні знання, уміння, навички і засоби педагогічного впливу).

Отже, компонентами готовності до педагогічної діяльності є професійна самосвідомість, ставлення до діяльності, чи настанова (для ситуаційної готовності), мотиви, знання про предмет та способи діяльності, навички і вміння практичного втілення цих способів, а також професійно значущі якості особистості. Під час перенесення тривалої готовності в нові умови, ситуації на неї впливають як зовнішні, так і внутрішні фактори. Так, до зовнішніх факторів можна віднести: новизну, труднощі, творчий характер завдань, навколишні обставини, поведінку присутніх. До внутрішніх — самооцінку підготовленості суб'єкта до діяльності, його психофізіологічний стан, уміння мобілізуватися для виконання майбутньої роботи, контролювати свої емоційну стабільність і рівень готовності.

Педагогічна самосвідомість є одним із важливих компонентів готовності до діяльності вчителя. Людська свідомість, яка виникає в процесі предметно-перетворювальної діяльності, має дві грані, що нерозривно пов'язані. Це усвідомлення всього зовнішнього відносно суб'єкта і самосвідомість як відображення суб'єктом самого себе. Завдяки свідомості перед особистістю розгортається широкий спектр можливостей розвитку і самовдосконалення. Усвідомлюючи себе, суб'єкт розуміє рівень відповідності своїх особистісних властивостей соціально-моральним, професійним нормам. Усвідомлена суб'єктом відмежованість від усього, що не є ним, створює стимул для активного формування індивідуальності. Керуючись самосвідомістю, суб'єкт формує своїми діями нові властивості особистості. Усвідомлення суб'єктом свого буття є переходом у якісно новий духовний стан. У цьому процесі об'єкт зіставляє себе з об'єктивним світом і знаходить у ньому своє місце та орієнтири для діяльності. Усвідомлення зв'язку із зовнішнім світом, адекватності поведінки є основною ознакою наявності в суб'єкта самосвідомості.

Якщо свідомість є суб'єктивною умовою орієнтування людини в доквітлі, то самосвідомість --- це орієнтування у власній особистості. Самосвідомість є констатуючою ознакою, яка формується разом зі становленням людини. Самосвідомість сприяє формуванню в людині системи цінностей, тобто тих духовних орієнтирів, які згодом набувають вираження в конкретних цілях, усвідомленні тиш в відносин між людьми, а також ставленні до різних явищ соціальної дійсності. Логіка самосвідомості відтворює діалектику духовного життя людини в її концентрованому вигляді. Виявлення цієї логіки має велике значення для розуміння педагогом духовних пошуків учнів. Проблема самосвідомості індивіда органічно пов'язана з визначенням його ставлення до власного життя та діяльності, можливо-спаміни їх відповідно до знайденої істини буття.

Педагогічна самосвідомість розвивається за тими самими законами, що й самосвідомість. За природою вона спрямована на формування стійкої схильності до самоаналізу та самооцінки своїх професійних дій і якостей. Саме тому у формуванні готовності до педагогічної діяльності педагогічна самосвідомість посідає чільне місце. Педагогічна самосвідомість є фактором, який впливає на самовиховання та навчання, реальний педагогічний процес і міру його повноцінності. Педагогічна самосвідомість --- це парадигма, з погляду якої вчитель сприймає, осмислює та оцінює одержану ззовні інформацію і здійснює професійну діяльність, що є адекватною до цих настанов. Вона відображає сутність явищ педагогічної дійсності, її суб'єктів і об'єктів.

Педагогічна самосвідомість орієнтована на узагальнене, оцінне, цілеспрямоване відображення і конструктивно-творче перетворювання вчителем педагогічної дійсності в попередньо уявній побудові дій і передбаченні їх результатів, розумному регулюванні та самоконтролі власної поведінки, а також передбачає цілісну самооцінку себе як професіонала і свого місця в педагогічному процесі.

Процес діяльності за рівнем активності визначається ставленням до об'єкта як до завдання чи мети діяльності. Необхідна умова для формування готовності --- активне, позитивне ставлення до діяльності. Від того, чи буде це ставлення позитивним або негативним, короточасним, випадковим або стабільним, значно залежить ефективність діяльності, міра активності особистості, з якою та буде прагнути одержати позитивні результати у своїй праці.

Одним із найважливіших механізмів формування готовності до професійної діяльності є цілепокладання. Мета виражає усвідомлене передбачення майбутнього результату дій. Шляхом усвідомлення потреб, мотивів цієї діяльності, індивід приходить до розуміння, що задовольнити ці потреби можна тільки досягнувши мети. Це дає йому можливість шляхом співвіднесення своїх суб'єктивних уявлень про потребу знайти засіб досягнення мети. Потреба виявляється в мотивах, які стають формою прояву потреби. Важливий момент у формуванні готовності до діяльності — збіг мотиваційної сфери суб'єкта з характером мети. У такому разі спостерігається природний зв'язок мотиву і мети, що є передумовою ефективної діяльності. Усвідомлюючи потреби і мотиви, індивід виробляє визначену модель майбутніх дій. Отже, мотивація є важливим компонентом готовності, тому що впливає на створення необхідних відносин, настанов, досвіду особистості, професійно значущих якостей, досконалості в діяльності, майстерності, що забезпечують індивіду свідоме здійснення діяльності.

Наявність педагогічних здібностей є необхідною структурною одиницею професійної готовності. Вирішальними для становлення такої готовності є: педагогічне мислення, уява, спостережливість, рефлексивні здібності. Рефлексивний рівень педагогічних здібностей звернений до об'єкта-суб'єкта педагогічного впливу і спрямований на перцепцію учнів.

Рефлексія — це не тільки розуміння, аналіз себе і своїх вчинків, а й з'ясування того, як навколишні люди розуміють тебе, твої особистісні якості, емоційні реакції та когнітивні уявлення. У тому разі коли змістом цих уявлень є предмет спільної діяльності, розвиваються предметно-рефлексивні відносини.

Зміст рефлексивного керування полягає в тому, що вчитель не примушує учня до прийняття необхідного рішення і дій, а надає йому для цього засіб — інформацію. Цим і визначається хід міркувань та готовність до певної поведінки учнів. У навчальному процесі прийоми рефлексивного керування складаються зі створення в школяра адекватного уявлення про ситуацію, предмет, явище, у формуванні необхідної для нього мети навчання. Рефлексивний рівень педагогічних здібностей включає почуття міри, такту, причетності. Учитель повинен мати не тільки власну думку про досліджуваний предмет, а й знати, які уявлення про цей предмет має учень. Педагог повинен уміти стати на його точку зору, імітувати хід його міркувань.

розуміти, як учень сприймає ситуацію, знати мотиви його вчинків. Рефлексивна природа діяльності вчителя визначається тим, що для цієї професії характерна міжособистісна взаємодія. Педагог може координувати свої дії з діями учнів лише тією мірою, в якій він здатний їх розуміти.

Паступний компонент готовності до педагогічної діяльності — професійно значущі якості. До них належать професійна компетентність, яка включає такі поняття: володіння матеріалом, розвиненість, ерудиція, інформованість, начитаність і т. ін. Рефлексивна природа керування навчально-виховним процесом тісно пов'язана з емпатією, тобто розумінням емоційного стану учня, здатності співпереживати йому, співчувати. Педагог має розуміти внутрішній світ дитини, бути до дітей доброзичливим, ставитися до них з повагою. Учителю необхідно бути емоційно чутливою людиною, мати психологічну проникливість. До професійно значущих якостей відносять емоційну стійкість, що виявляється у витримці, умінні володіти собою та саморегулюватися. Учителю притаманна домінантність — уміння керувати, діловитість, сміливе взяття на себе відповідальності за інших, розподіл обов'язків у колективі, схильність до лідерства.

Принципове значення для готовності до педагогічної діяльності має така якість, як динамізм особистості, тобто здатність учителя до активного впливу на учня вона виявляється в ініціативі, швидкості адаптації у змінених педагогічних ситуаціях, умінні чуйно їх уловлювати й у зв'язку з цим швидко змінювати варіанти педагогічного впливу.

Цілеспрямованість також необхідна для педагогічної діяльності, тому що ця якість включає прагнення до досягнення мети, енергійність, наполегливість, відданість своїй справі.

До професійно значущих якостей, що характеризують готовність до педагогічної діяльності, належить й експресивність: артистизм, емоційність, яскраве подання навчального матеріалу, розвиненість мови, багата міміка, гарні манери.

Усі названі ознаки готовності до педагогічної діяльності можна конкретизувати в такий спосіб:

- педагогічна самосвідомість;
- емоційно-позитивне ставлення до суб'єкта (учня), об'єкта (педагогічного процесу) і засобу діяльності (виховання та навчання);

- знання про структуру особистості учня, її вікові зміни, цілі й засоби педагогічного впливу в процесі її формування й розвитку;
- педагогічні уміння щодо організації і здійснення навчального та виховного впливу на особистість, що формується;
- прагнення спілкуватися з дітьми, передаючи їм свій досвід, знання відповідно до змісту і способів досягнення соціально значущих цілей.

Формування готовності до педагогічної діяльності охоплює кілька етапів: профорієнтація, професійний відбір, бажана вузівська педагогічна підготовка (недкласич. педліцей та ін.), навчання в педагогічному вищому навчальному закладі та професійна адаптація.

4.2. Професійна усталеність викладача вищої школи

У формуванні особистості майбутнього фахівця, його світогляді, професійних якостей провідну роль відіграє викладач вищого навчального закладу. Вплив викладача ВНЗ, звичайно, відрізняється від впливу шкільного вчителя, оскільки характер стосунків між викладачами та студентами у вищому навчальному закладі значно змінюється під час навчання. Студент I курсу — це вчорашній школяр, який інколи ще остаточно не усвідомлює, для чого він прийшов навчатися у вищій навчальній заклад, студент IV—V курсу — це молодший колега, який незабаром прийде на виробництво чи буде займатися науковою діяльністю. Згідно з Національною доктриною освіти система “викладач — студент”, що діє у вищому навчальному закладі, спрямована на формування особистості висококваліфікованого спеціаліста, громадянина, патріота. Дослідження багатьох педагогів і психологів (Н.Ф. Левітов, О.М. Матюшкін, Б.М. Теплов, В.П. Давидов, В.П. Струманський та ін.) відносять до сфери діяльності викладача вищої школи вплив, який здійснюють на процес формування особистості з тим впливом, який справляє викладач на розум і почуття вихованців. Викладач вищої школи має бути як висококваліфікованим ученим і фахівцем, науковцем, так і вихователем.

Будь-яка педагогічна діяльність є емоційно напруженою. Умови такої діяльності у вищій школі мають специфіку, пов'язану з необхідністю читання лекцій для студентів, проведення практичних занять, керівництва самостійною та науково-дослідною діяльністю тощо. Так, читання лекцій перед великою аудиторією пов'язане з умінням не тільки ознайомлювати студентів з даними конкретної науки, а й робити їх доступними (не швидко до популяризації), цікавими, методично виваженими, крім того, необхідно керувати увагою студентів, активізувати їх мислення, швидко реагувати на атмосферу в аудиторії, влучно відповідати на поставленні запитання та зауваження тощо. Отже, викладацька діяльність здійснюється в умовах як розумового, так і емоційного напруження.

Викладач вищої школи одночасно має займатися науковою роботою, яка також пов'язана з розумовою й емоційною напруженістю. В умовах такої діяльності викладачі зазнають істотних труднощів, пов'язаних з умінням швидко орієнтуватися у змішаних умовах, знаходити оптимальні рішення у нештатних ситуаціях і зберігати при цьому витримку і самовладання, тобто мати певний рівень розвитку професійної усталеності в педагогічній діяльності.

На відміну від учителя школи, викладачі вищих навчальних закладів не проходять спеціальної педагогічної підготовки, що несприятливо впливає на процес зростання їхньої педагогічної майстерності.

Професійна усталеність викладача — синтез властивостей і якостей його особистості, що дає можливість у межах здійснення своєї професійної діяльності протягом тривалого часу виконувати її впевнено, самостійно, без емоційного напруження в різних, часто непередбачених умовах, з мінімальними помилками.

Професійна усталеність у педагогічній діяльності не є природженою. Вона формується поступово і рівень її можна змінити як допомогою свідомої, цілеспрямованої роботи, яка враховує індивідуальні особливості, зокрема її педагогічні здібності.

Структура професійної усталеності викладача вищої школи дещо відрізняється від структури професійної усталеності вчителя, хоча сукупність головних взаємопов'язаних компонентів залишається інваріантною. Це такі компоненти.

1. **Мотиваційний компонент:** наявність мотивації на досягнення успіху; упевненість у собі як викладачеві; задоволення діяльністю.

2. **Емоційний компонент:** відсутність емоційного напруження, страху перед аудиторією; уміння регулювати свої емоційні стани; наявність вольових якостей.

3. **Особистісний компонент:** методологічна рефлексія, швидкість реакції на поведінку аудиторії й окремих студентів, нормальна втомлюваність.

4. **Професійно-педагогічний компонент:** уміння приймати педагогічно доцільне рішення у нестандартних ситуаціях; знання та вміння викладача (професійні, психолого-педагогічні, загальні); стійка потреба у самоосвіті, самопізнанні.

Наведемо короткі характеристики ознак кожного з компонентів.

Мотиваційний компонент

Наявність мотивації на досягнення успіху. За такою мотивації дії викладача спрямовуються на досягнення позитивних результатів. Такі люди завжди активні, ініціативні, виявляють наполегливість у досягненні поставленої мети. Викладачі з такою мотивацією не бояться перешкод, а шукають шляхи їх подолання, віддають перевагу нестандартним завданням, мають потребу в ефективності своїх дій. Коли їхні дії приводять до досягнення поставленої мети, відчувають задоволення та радість. Викладач, який мотивований на успіх, характеризується рішучістю у нестандартних ситуаціях, готовністю брати на себе відповідальність, адекватною самооцінкою.

Упевненість у собі як викладачеві тісно пов'язана з мотивацією "успіху", є інтегральною якістю, що ґрунтується на здібності розуміти студентів, умінні проникати в їхню психологію, враховувати вікові та індивідуальні особливості, а також усвідомленні правоти та доречності своїх дій і вчинків. Упевненість у собі як викладачеві, у своїх силах також тісно пов'язана з самооцінкою особистості, яка формується під впливом оцінок тих, хто оточує, і результатів власної діяльності. Адекватна самооцінка сприяє впевненості у поведінці. Занижена самооцінка породжує невпевненість у своїх силах, завищена — самовпевненість.

впевненість; це не сприяє успішності діяльності. Упевненість у своїх силах виявляється і в тому, що вона породжує почуття задоволеності своєю діяльністю. Задоволеність діяльністю також є інтегративним показником, що відображує ставлення викладача до своєї професії.

Задоволеність діяльністю залежить також від економічних факторів: низька заробітна плата, погані побутові умови тощо можуть породжувати плінність кадрів, особливо це стосується молодих науковців.

Чималою мірою від задоволеності професією викладача залежить і психічне здоров'я людини. Якщо внаслідок тих чи інших причин викладач не дістає задоволення від роботи, від своєї педагогічної діяльності, у нього може виникнути почуття пригніченості, невпевненості у собі. Це може спричинити переконання, що необхідно змінити професію. Крім того, негативні емоційні стани викликають емоційне напруження, яке стає причиною психічного перевантаження навіть за помірно напруженого ритму професійної діяльності, а це, у свою чергу, позначається на фізичному самопочутті людини. Задоволеність викладацькою діяльністю викликає бажання вдосконалювати свою професійну майстерність, стає вихідним моментом формування психологічної системи діяльності (В. Шадріков), а отже, впливає на професійну усталеність викладача вищої школи.

Емоційний компонент

Відсутність емоційного напруження, страху перед аудиторією. Як відомо, будь-яка діяльність людини пов'язана з емоціями, тобто має емоційне забарвлення. Чималу роль відіграє в цьому й те, які емоції викликає та чи інша діяльність: позитивні, нейтральні чи негативні.

Емоційна напруженість у педагогічній діяльності характеризується переважанням негативних емоцій, перезбудженням, виснаженням нервової системи, наявністю страху перед аудиторією, студентами.

Страх, будучи психологічним стресом, заважає викладачу створювати доволіно потрібний настрій, змінювати рівень емоційного збудження, об'єктивно оцінювати умови проходження наступної діяльності.

Емоційне напруження можуть викликати недоліки в управлінні своєю діяльністю, особливо такі шкідливі звички: відкласти справу на останній момент, не досить сумлінно готуватися до лекцій, занять, систематично запізнюватись, не виконувати власні плани тощо.

Відсутність емоційного напруження має поєднуватися зі здатністю викладача створювати довільно потрібний настрій, найповніше використовувати свої потенційні можливості. Це виявлятиметься у збереженні у викладача оптимістичного настрою, відсутності страху, пригніченості в нестандартній ситуації.

Тут важливу роль починає відігравати вміння регулювати свої емоційні стани.

Уміння регулювати свої емоційні стани пов'язане з умінням володіти собою, своїм голосом, мімікою, жестами.

Однією з основних умов регулювання емоційних станів є самонавіювання. Але самонавіювання може бути дієвим лише тоді, коли людина впевнена у правильності висновків, які вона робить, оцінюючи свої досягнення, помилки, ставлення до себе і людей, свого місця в житті.

Емоційна саморегуляція полягає в системі розумових дій, спрямованих або на активізацію якихось емоційних процесів, або на гальмування їх, стабілізацію.

Об'єктами емоційної саморегуляції викладача можуть бути:

- емоційні реакції (гнів, дратування, обурення, страх);
- стан настрою (депресія, апатія, понижений настрій, смуток).

Розумові дії із саморегуляції мають бути спрямованими на ліквідацію емоційних переживань, на формування душевного комфорту, емоційної стабільності.

Природа емоційних переживань ґрунтується на активності або пасивності емоційних центрів, що регулюють настрій і забезпечують розвиток різних емоційних реакцій.

Відомі центри — “центр задоволення” і “центр страждання” — тісно пов'язані з усією інтелектуальною та свідомою діяльністю людини і слугують своєрідним регулятором цієї діяльності.

Цілком очевидно, що для успішного здійснення своєї професійної діяльності у викладача мають переважати позитивні емоції, які частково забезпечують як успішність діяльності, так і задоволеність нею.

Прийоми регуляції емоційних станів покликані допомогти людині управляти своїм настроєм, впливати на нього.

Стабільність емоційного збудження, поєднана зі свідомим управлінням емоційним станом, — важлива умова збереження професійної усталеності, зокрема фізичної працездатності в нестандартних ситуаціях.

Емоційна регуляція не можлива без наявності певних волевових якостей — цілеспрямованості, організованості, наполегливості, рішучості, самовладання тощо, тобто здатності до подолання різних внутрішніх і зовнішніх утруднень, що виникають у процесі педагогічної діяльності.

Ефективність діяльності викладача, його професійна усталеність можлива лише в тому разі, якщо всі його думки, почуття, емоції спрямовані на досягнення поставлених цілей і завдань навчання та виховання. Така спрямованість не створюється сама собою, а досягається шляхом свідомого регулювання, управління своїми думками, почуттями, тобто супроводжується певними волевовими зусиллями.

Саме наявність волі як свідомої саморегуляції особистістю своєї діяльності та поведінки забезпечує подолання труднощів, що виникають у педагогічній діяльності.

Наявність волевових якостей розкривається у здатності викладача швидко підвищувати свою активність, енергійність, зберігати оптимальну організацію психічних функцій під час виникнення непередбачуваних ситуацій і наростаючої втоми, що виникає у разі дії одноманітних факторів.

Без волевого зусилля неможливо довго зберігати розподілення уваги, працювати у тривалому напруженні, що особливо характерно для педагогічної діяльності.

Як доводить Д.М. Лондон, волевовий розвиток істотно впливає на легкість оволодіння педагогічною майстерністю. Задоволеність професією, професійна спрямованість і воля утворюють взаємопов'язану, динамічну функціональну систему, в якій воля забезпечує усталеність професійних намірів. Саме це дає нам підставу розглядати волеві якості як одну з ознак професійної усталеності викладача.

Особистісний компонент

Методологічна рефлексія пов'язана з умінням аналізувати власну наукову діяльність, характеризує перехід мислення від рецептурно-відбиткового підходу до конструктивно-діяльнісного, що забезпечує методологічне і теоретичне осмислення педагогічної науки і практики, спрямованість на особистісно орієнтовану освіту. Методологічна рефлексія сприяє критичному осмисленню та творчому застосуванню певних концепцій, форм і методів пізнання. Важливу роль у методологічній рефлексії відіграє ідейна спрямованість викладача, який є носієм наукового світогляду, національної ідеї, характеризується високими моральними якостями, толерантністю, глибокою переконаністю та ідейністю, громадською активністю. Методологічна рефлексія викладача відбиває певний рівень розвитку професійно-педагогічної спрямованості. Для цієї спрямованості характерна усвідомлена та емоційно виражена орієнтація особистості на педагогічну діяльність. Методологічна рефлексія викладача забезпечує розвиток педагогічних здібностей, зокрема перцептивних та конструктивних, що впливають на досягнення педагогічної майстерності. Ще один аспект методологічної рефлексії — пізнавальна спрямованість, що характеризується систематичним потягом до нових знань, форм та методів викладання, бажанням розширювати і поглиблювати свої знання про довкілля (не тільки за своєю спеціальністю) і “заряджати” своїх студентів жаждою пізнання. Така пізнавальна спрямованість має великий вплив на студентів. Вони вбачають у своєму викладачеві ерудовану, широко освічену людину, і це викликає у молоді повагу, а також бажання наслідувати їй.

Швидкість реакції на поведінку аудиторії й окремих студентів — ця ознака, безумовно, пов'язана з таким емоційним станом, як самовладання у різних педагогічних ситуаціях.

Основою цієї швидкості є рухливість нервової системи, яка виявляється у здатності нервової системи до швидкої зміни двох протилежних процесів — збудження і гальмування.

Ідеться про індивідуально-психологічні якості, деякі властивості нервової системи: рухливість нервових процесів, силу і зрівноваженість. Остання властивість лежить в основі самовладання, яке необхідне викладачеві. Рухливість нервових про-

ности дає можливість швидко орієнтуватися в складній ситуації), забезпечує гнучкість мислення, швидкість проходження розумових операцій, швидкість і точність реакції викладача на поведінку студента, швидкість переходу від процесу збудження до процесу гальмування; дає можливість регулювати динамічність виявлення властивостей нервової системи у контактах зі студентами та колегами. Швидкість реакції на поведінку аудиторії й окремих студентів, як бачимо, тісно пов'язана з перцептивними здібностями, а особливо з педагогічною спостережливістю і педагогічним мисленням.

Нормальна втомлюваність. В умовах емоційно напруженої діяльності, якою є педагогічна діяльність, для забезпечення професійної усталеності необхідна усталеність фізична або фізіологічна, яка є безпосереднім виконавським механізмом, що забезпечує моральну, емоційно-вольову та психічну усталеність. Ця усталеність проявляється у працездатності людини, тобто здатності особистості здійснювати педагогічну діяльність відповідно до вимог, що ставляться до цієї професії.

Фізичну працездатність можна ототожнити з фізичною усталеністю, при цьому насамперед мається на увазі стан нервово-м'язових систем і рівнів функціонування їх.

Підвищена стомлюваність залежить не тільки від фізичної усталеності. Вона може бути пов'язана і з іншими аспектами професійної усталеності: емоційною напруженістю, недостатньо глибокими знаннями та вміннями, порушенням уваги, пам'яті тощо.

Для нормальної втомлюваності характерне повне відновлення сил після короткочасного відпочинку, така стомлюваність викликає навіть приємні емоції від усвідомлення успішності виконаної роботи.

Професійно-педагогічний компонент

Уміння приймати педагогічно доцільне рішення у нестандартних ситуаціях. Це вміння передбачає не тільки правильний аналіз створеної ситуації, а й здатність викладача до зміни способів і прийомів діяльності у разі зміни педагогічної ситуації. Очевидно, що в таких непередбачуваних ситуаціях неможливо знаходити правильне рішення, спираючись тільки на стандартні, заздалегідь сформовані прийоми й алгоритми

педагогічного впливу. Оптимальне розв'язання нестандартних ситуацій вимагає постійного пошуку різноманітних сполучень стандартних способів, прийомів педагогічного впливу, а також знаходження нових способів дій, тобто творчого характеру рішень, які приймаються. Успішність дій такого роду потребує досить високого рівня розвитку педагогічної спостережливості та педагогічного мислення й уяви.

Творча уява, “спаяна” із строгим логічним мисленням, забезпечує педагогічну винахідливість, яка характеризує педагогічний талант.

Справжня творчість викладача полягає в тому, що він приймає правильні рішення в несподіваних ситуаціях, у процесі діяльності вміє прогнозувати результати свого впливу на молодшу людину, будує виховну і навчальну роботу з урахуванням вікових, індивідуальних особливостей студентів. Це вміння пов'язане з високими вимогами до сили нервової системи: для прийняття правильного рішення викладач має вміти концентрувати свою увагу і розподіляти її, причому в несприятливих умовах. Отже, рухливість нервових процесів дає змогу швидко орієнтуватись у складних ситуаціях, забезпечує гнучкість мислення, швидкість і точність реакції на поведінку студента або аудиторії; рухливість нервових процесів дає можливість викладачеві швидко адаптуватись у незнайомій обстановці.

Знання та вміння викладача. Сюди ми відносимо спеціальні знання з предмета, методичні, психолого-педагогічні та загальнокультурні знання.

Професійна усталеність викладача передбачає вміння широко і різноманітно застосовувати теоретичні, дослідні знання у практичній діяльності, інтерес до новинок спеціальної, методичної та загальнопедагогічної літератури. До вмінь, необхідних викладачеві, належать дидактичні, конструктивні, комунікативні, вміння, пов'язані з педагогічною технікою та ін. Тут необхідні спеціальні системи завдань, які тісно пов'язані з практикою і можуть забезпечити свідомі дії викладача, оскільки спрямовані на формування певних умінь.

Свідомі дії визначаються гностичними вміннями викладача. Дослідження Н.В. Кузьміної та Н.А. Стафуріної свідчать, що чим більша рефлексивність (тобто здатність до усвідомлення своєї поведінки), тим вища педагогічна майстерність викладача.

Л.Ф. Спірін інтерпретує загальнопедагогічні вміння як міру успішності евристичної педагогічної дії, міру ефективності вирішення виховних завдань у різноманітних педагогічних ситуаціях, структурну одиницю вмілої професійно-педагогічної діяльності. Отже, знання і вміння викладача — це необхідний компонент його професійної усталеності.

Стійка потреба у самоосвіті, самопізнанні. Викладач вищої школи має бути не тільки спеціалістом, що навчає майбутніх фахівців, а й ученим. Авторитет викладача залежить від його наукового рівня, наукової праці та досягнень. Згідно з дослідженнями Д. Павлова лише невеликий відсоток викладачів вищого навчального закладу поєднує в собі якості як науковця, так і педагога. Проте як педагогічна, так і наукова робота спрямована на переробку, опанування інформації.

Сучасна епоха НТР пов'язана з постійним оновленням інформації, отже, науковець для того, щоб бути обізнаним з досягненнями і здобутками сучасної науки, має весь час поновлювати свій багаж знань, усвідомлювати перспективи свого професійного розвитку, визначати індивідуальний стиль діяльності, спрямованості на максимальне використання своїх інтелектуальних здібностей.

Окрім того, викладацька робота вимагає здібності оцінювати свій труд у цілому, оцінювати себе як особистість, викладача, науковця, переходити до оцінки свого професіоналізму, результативності своєї діяльності, а це, у свою чергу, тісно пов'язано з рефлексією викладача. Професійна усталеність викладача вищої школи потребує більш докладного дослідження, але знання компонентів її структури та їх ознак відкриває шляхи для подальшого вдосконалення особистості викладача вищого навчального закладу, оскільки саме професійна усталеність дає змогу реалізувати як його педагогічний, так і науковий потенціал у педагогічну майстерність, професіоналізм, творчість.

4.3. Педагогічна техніка вчителя

Сутність поняття

Для успішного навчання та виховання дітей вчителю недостатньо знань та вмінь. У XVII ст. видатний чеський педагог Я.А. Коменський зазначав, що вчитель має володіти мовою і собою, застосовувати дисципліну без гніву, збудження, ненависті, з простотою та щирістю. Видатний вихователь “трудних” підлітків В.М. Сорока-Росинський писав: “Багато хто вважає, що якщо педагог володіє хорошими знаннями, а крім того, всіма тими якостями, на перелік яких у підручнику педагогіки відведено цілих 5 сторінок, то цього цілком достатньо, щоб стати... таким, так би мовити, наочним виховним посібником...” У реальному житті учням потрібні педагоги з чітко вираженою особистістю кожний у своєму стилі¹.

Відомий український педагог А.С. Макаренко одним з перших звернув увагу на те, що діти потребують складної тактики і техніки, що вчителю слід уміти керувати своїм настроєм, стилем і тоном спілкування, інтонацією, посмішкою, поглядом, мімікою, рухами, ходом... Іноді жест буває красномовнішим за слова, а міміка в найкоротшу мить доводить те, на що знадобилися б монолози. Отже, хороший учитель — завжди яскрава особистість, кожний з них має власну техніку впливу, взаємодії, спілкування, саморегуляції.

Поняття “техніка” походить від гр. *technikos* — вправний, і означає сукупність прийомів та пристосувань. Техніку вчителя називають педагогічною, у 20-х роках XX ст. її розуміли як сукупність прийомів і засобів, спрямованих на чітку й ефективну організацію навчальних занять.

Нині *педагогічну техніку* визначають як систему вмінь учителя, що дає змогу використовувати власний психофізичний апарат для досягнення ефективних педагогічних результатів.

До основних *компонентів педагогічної техніки* належать такі уміння:

- спілкуватися вербально (культура і техніка мовлення);

¹ Сорока-Росинский В.Н. Педагогические сочинения. — М.: Педагогика, 1991. — С. 209—214.

- спілкуватися невербально (міміка, пантоміміка, зовнішній вигляд);
- керувати своїм психофізичним станом (дихання, напруження м'язів, емоції, увага, уява, спостережливість).

Педагогічна діяльність є емоційно напруженою, тому багато вчителів зазнають істотних труднощів, пов'язаних з нездатністю оперативно приймати рішення у стресових ситуаціях, не припускати грубих помилок і зберігати при цьому витримку, спокій. Педагогічна втоменість, надмірні витрати енергії послаблюють працездатність, призводять до роздратованості, авторитаризму, конфліктів, дистресів, навіть за найкращих початкових прагнень і гуманістичних поглядів.

Це не може не відбиватися на учнях. Брутальні слова або дії вчителя знижують самооцінку учня, включають неусвідомлені захисні механізми, які мають допомагати людині зберегти своє "психічне обличчя", рівень самоповаги. При цьому закріплюються негативні програми поведінки (агресивність, невротична замкненість у собі, рухове розгальмування тощо), проти яких, власне, і намагався боротися вчитель. Хронічний дистрес призводить до забування вивченого, нездатності зосередитися, розгубленості, неврозів.

Наслідки авторитарного тиску, пережитого в дитинстві, впливають на все життя у вигляді дефіциту самостійності, повисненості у собі, нападів упертості, емоційної залежності та виявляються у стресових ситуаціях як регресія, незалежно від рівня освіти та професії.

Отже, вчитель має справляти не тільки педагогічний, а й оздоровлюючий (гобто психотерапевтичний) вплив на інших. На думку педагога-майстра Є.М. Ільїна, сьогодні недостатньо бути викладачем і артистом, потрібно бути ще й лікарем. Урок має бути 45 хвилинами здорового способу життя. Навчальна активність — проблема швидше енергетична, ніж методична. Учитель—"лікар" гуманізує і відносини з учнями, і самі знання.

Неможливо бути гуманним, не знаючи душі дитини. Справжня гуманність означає передусім справедливість. Справедливість — це чуйність вчителя до індивідуального духовного світу кожної дитини. Справедливим учитель може бути лише тоді, коли у нього є достатньо духовних сил, щоб приділити увагу кожній дитині.

Тобто педагогічні помилки виникають не тільки внаслідок неправильних уявлень або відсутності знань, а й з відкритої психоаналізом закономірності "свідомість розмірковує, а під-

свідомість керує”. Неможливо впливати на душу людини, ураховуючи тільки закони функціонування свідомості.

Отже, вчителю необхідні не тільки знання, уміння, педагогічна техніка, а й техніка, яка дає змогу враховувати особливості впливу підсвідомості (свої та співбесідника) на поведінку та використовувати психотерапевтичні прийоми самозахисту і впливу на інших для збереження здатності до самоцілення та впровадження здорового способу життя.

Педагогічна техніка дає можливість використовувати психофізичний апарат учителя для досягнення бажаних педагогічних результатів. Однак досягнення результатів — це не єдиний показник ефективності педагогічного процесу, бо завжди постає запитання: якими зусиллями, витратами часу та енергії досягнуто результат і яка його післядія?

Багато вчителів витрачають свої психофізичні сили, час та здоров'я неоптимально, а наслідки їхнього впливу на свідомість учня нетривалі, а іноді й протилежні бажаним. Хоча тлумачний словник підкреслює, що техніка — це сукупність прийомів, які використовуються для одержання найбільших результатів за найменших витрат людської праці.

Техніка, яка дає змогу педагогові економити свої сили і досягати бажаних наслідків, має назву психономічної (від терміна психотерапевта О.О. Цветкова “психономіка” (з гр. *psyche* — душа, *nomos* — закон) — наука про психічний вплив людей одна на одну і на саму себе та мистецтво керування цим впливом). Психономіка вивчає закони не тільки свідомої частини психіки, як психологія, а й значною мірою підсвідомої, що бере початок від психоаналізу. Практична значущість психономіки полягає в тому, що вона містить стратегії психотерапевтичної комунікації та прийоми сугестивно-інформаційного (гіпнотичного) впливу. За допомогою психономічної техніки вчитель може зміцнювати своє психічне здоров'я без сторонньої допомоги і справляти оздоровлюючий вплив на інших.

Отже, **психономічна техніка** — це система вмінь і якостей особистості вчителя, яка дає можливість справляти психічно оздоровлюючий вплив на суб'єктів педагогічного процесу, використовуючи свій психофізичний апарат свідомо й оптимально, тобто з найменшою витратою енергії та часу.

Психономічна техніка та педагогічна техніка не тотожні поняття.

Педагогічна техніка — це вміння вчителя використовувати власний психофізичний апарат як інструмент педагогічного

впливу, уміння емоційної саморегуляції, спілкування, культури і техніки мовлення.

Психономічна техніка вчителя, з одного боку, не є прямим педагогічним впливом, засобом організації педагогічного процесу, але опосередковано впливає на його ефективність. З іншого боку, психономічна техніка, на відміну від педагогічної, охоплює вміння усвідомлювати і враховувати закономірності підсвідомості (психічні захисти, програми реагування, потреби, мотиви...), високий рівень спостережливості; самостійність мислення та оперативність прийняття рішень; володіння психотерапевтичними прийомами саморегуляції; уміння вербального та невербального емпатичного спілкування; володіння психономічними прийомами сугестивно-інформаційного впливу на підсвідомість співбесідника. Психономічна техніка дає змогу досягати максимально можливих у конкретній ситуації результатів за мінімальний термін і, головне, з мінімальною витратою власних психофізичних сил, тобто оптимально, здійснюючи психотерапевтичний вплив на всіх суб'єктів педагогічного процесу.

Спостережливість і невербальне спілкування вчителя

Будь-яка дія вчителя ґрунтується на результатах спостереження або неусвідомленого сприйняття. **Педагогічна спостережливість** — це професійно необхідна якість особистості вчителя, яка виявляється в умінні підмічати суттєве на основі милопомітних ознак. Спостережливість базується на процесі сприйняття. Однак спостереження — це не просто сприйняття, а свідоме, цілеспрямоване, планомірне вибіркове сприйняття визначеного процесу або об'єкта.

Значний вплив на результати спостереження, характер рішень і дій, що приймаються, справляє апперцепція, тобто залежність характеру і спрямованості сприйняття від індивідуального досвіду людини, його професії, інтересів, відносин, знань і, особливо, установок. Художник звертає увагу на лінії та кольори, модельєр — на одяг, учитель — на поведінку, мову, знання, мислення учнів. Особисте ставлення до співбесідника також впливає на результат сприйняття. Установка на позитивне в людині дає змогу помічати більше добрих вчинків і почуттів в інших людей і навпаки.

Сприйняття простору залежить як від індивідуально-психічних особливостей людини, так і від оточення, в якому вона зростала. Кожна людина має більшу або меншу "зону безпе-

ки”, тобто частини навколишнього простору, яку вона сприймає як своє продовження і в якому почуває себе спокійно, безтурботно, комфортно; і кожний, хто перетинає незримий рис, яка оточує цю зону, вже викликає увагу і позитивні або негативні емоції, а іноді й агресивність.

Особливості сприйняття людиною простору слід враховувати, розташовуючи меблі в класі, розміщуючи учнів за партами, вибираючи дистанцію під час спілкування, відчиняючи двері кабінету або наближаючись до когось-небудь. Так, розміщення учнів півколом сприяє більшій активності під час проведення бесід, дискусій. Можливість посадити всіх учнів у першому ряду, розташувавши столи літерою “П”, підвищує успішність у відповідях, мисленні, тому що кожний не має змоги сховатись за “чужу спину” і, перебуваючи постійно, у буквальному сенсі слова, у полі зору вчителя, працює активніше та досягає більших результатів.

Сприйняття часу — це також суб’єктивний процес. Воно залежить від інтенсивності діяльності, очікувань людини, її психофізичного стану, мети. Спостерігаючи за зовнішніми реакціями людини (напрямок ступенів ніг, “сповзання” на край стільця, поглядання на годинник, вираз нудьги на обличчі, квапливість, тривалість спілкування, запізнення), можна прийняти правильне рішення про організацію або зміну інтенсивності чи виду діяльності і тим самим вплинути на результативність та емоційне ставлення до неї.

Більшість школярів втомлюються від занять через інтелектуальну та творчу незавантаженість, від нерозуміння смислу своєї навчальної діяльності.

Найголовніший **параметр** спостережень вчителя — це **сприйняття людей**. Враження про людину визначають такі елементи:

I. Статистична експресія (зовнішній вигляд):

- 1) фізіогноміка (типовий вираз обличчя, фігура, постава);
- 2) артефакти (одяг, зачіска, прикраси, макіяж, запахи).

II. Динамічна експресія:

- 1) кінесика (комунікативно значущі рухи):
 - а) міміка (рухи м’язів обличчя, погляд);
 - б) пантоміміка (жести, пози, хода, дії).

2) таксика (дотики, потискування, поплескування, погляджування).

III. Проксеміка (організація міжособистісного простору):

- 1) дистанція між співбесідниками;
- 2) розміщення співбесідників відносно один одного.

IV. Звукова експресія:

- 1) просодика (тембр, темп, висота, гучність голосу, акцент, інголоси);
- 2) екстралінгвістика (сміх, плач, паузи, покашлювання, позіхання та ін.).

Роль невербальних параметрів під час спілкування значно більша, ніж вербальних. Особливо важливе перше сприйняття. Воно починає складатися ще до початку спілкування — на основі зовнішнього вигляду, через поставу, погляд, посмішку, вираз обличчя, колір, стиль, довжину, доцільність одягу та інші артефакти.

Просодика та екстралінгвістика дають багато інформації про темперамент та психічний стан того, хто говорить. Дуже високі та гучні звуки, швидкий темп мови втомлюють, відволікають від суті, дратують слухача. Благотворно впливають, заспокоюють низькі оксамитові тембри, неспішний темп, негучний голос, відсутність специфічних акцентів, звуків, слів. Багато інформації про людину, її особистісне ставлення до теми несуть інтонація, використання пауз, наголосів, сміху, зміна гучності, вигуки.

Найбільш давніми, вірогідними, щирими і найменш усвідомленими параметрами спілкування, отже, і спостереження, є *міміка* та *пантоміміка*. За силою впливу вони не поступаються, а часто і переважають слово, але потребують менше енергетичних витрат, і часто більш тактовні та ефективні.

Найважливішим мімічним засобом спілкування є погляд. Краще запам'ятовується інформація, яку виголошено, дивлячись у вічі, тому вчителю корисно дивитись учням в очі, промовляючи будь-яку важливу позитивну інформацію, а не тільки роблячи зауваження. Якщо показувати учням наочний посібник і розповідати про нього, вони засвоять 9 % інформації; якщо розповідати про те, що відображено в посібнику — 20—30 %; якщо використати указку, конкретно позначити деталі зображення й описувати їх, а потім підняти указку на рівень очей, то й учень підніме погляд на вчителя і сприйме максимум інформації.

Знання пантомімічних поз сприяє розвитку спостережливості вчителя, крім того, їх можна використати як засіб впливу на учнів. Найбільш часто зустрічаються:

- **“закрита поза”** — схрещені на грудях руки, що означає замкнутість, інтровертність людини, потреба зекономити енергію, відсутність бажання спілкуватись у цей момент, хоча людина може і не усвідомлювати цього. Така поза вчителя може сприяти заспокоєнню учнів і заважати бесіді або дискусії;
- **ворожість** — схрещені руки, зажаті кулаки;
- **“подвійна закрита поза”** — схрещені руки і ноги — являє подвійний захист, тривожність людини, неусвідомлену неприховану, замкненість;
- **незацікавленість** — підпирання голови руками, погляди по боках, постукування пальцями, погляди на годинник, сповзання на край стільця;
- **справжня увага** — погляд на співбесідника, голова нахилена трошки на бік, нормальне кліпання повік;
- **підвищення інтересу** — більш широко відкриті очі, нахил тіла вперед;
- **критична налаштованість** — відхилення тіла назад, похитування головою, примруження очей; переплетені пальці, погляд з-під лоба;
- **симуляція уваги** — голова, тіло і погляд прямі, очі не кліпають;
- **невпевненість, тривожність, хвилювання** — згорбленість, часте кліпання, дотики до обличчя, волосся, гудзиків, годинника, вертіння будь-якого предмета в руках;
- **напруженість** — потирання рук, обличчя, похитування, покусування губ, відкидання волосся;
- **бажання спілкуватися, відвертість** — долоні відкриті, повернуті догори;
- **потреба у заспокоєнні, захисті, підтримці, безпеці** — олівець, палець у роті.

Однією з найбільших помилок у трактуванні мови тіла є розгляд одного жесту чи пози ізольовано від інших. Кожний жест, як і слово, можуть мати різний смисл залежно від контексту.

Важливе значення у процесі невербального спілкування також мають **дистанція та розташування співбесідника**

Дистанція від 0,5 до 1 м сприяє неофіційному, довірливому спілкуванню, більше 1 м — діловому. Людині, яка знаходиться вище співбесідника, легше керувати ситуацією, наказувати, відмовляти. Наближення до співбесідника порушує його “зону безпеки”, привертає увагу, а можливо, і викликає тривогу. Іноді достатньо підійти до учня, використати міміку, замість того, щоб робити зауваження здалеку і підвищувати гучність голосу.

Суттєвою складовою психономічної техніки є спостереження за неконтрольованими невербальними *проявами*, зокрема ця репрезентативною системою людини. Хоча людина й отримує інформацію з різних сенсорних каналів, один із них переважає. На його основі збирається й оброблюється більша частина інформації з довкілля. Залежно від домінування одного із сенсорних каналів виділяють такі репрезентативні системи:

- візуальну (у процесі сприйняття переважає зорова інформація);
- аудіальну (у людини домінують слухові враження);
- кінестичну (людина орієнтується в основному на тілесні відчуття).

Крім того, розрізняють основну і провідну репрезентативну систему. Основна — це система, на яку людина спирається найчастіше. Провідна — та, яка переважає у конкретний момент сприйняття.

Для визначення провідної репрезентативної системи треба спостерігати за рухами зіниць людини:

- візуальна — зіниці спрямовані вгору або розфокусовані,
- аудіальна — зіниці спрямовані горизонтально або вниз лворуч,
- кінестична — зіниці спрямовані донизу праворуч.

Репрезентативна система впливає на процеси вербального кодування (тобто словесного визначення) досвіду людини, що виявляється в типових словах та висловлюваннях, які вона вживає. Візуалісти вживають такі вислови: “ясно бачити”, “з погляду”, “не бачу причин”, “перспектива”, “заплющувати очі”, “очевидно” тощо. Аудіалісти висловлюються так: “прислухатися до думки”, “гармонійно”, “різко”, “крик душі” та ін.

Для кінестиків типові слова: “я відчуваю”, “тягар відповідальності”, “нечутливий”, “вислизнути”, “зручно” і т. ін.

Урахування провідної та основної репрезентативної системи використання словника співрозмовника дає змогу швидко знайти *спільну* мову і порозумітися.

Візуалісти краще вчать, коли використовують схеми, таблиці, самостійно читають матеріал, виконують письмову роботу за пунктами. Аудіалісти добре запам’ятовують прослуханий матеріал. Кінестикам потрібні активні методи навчання, в яких вони можуть брати особисту участь, експериментувати, демонструвати, грати, робити щось власними руками. Якщо кінестики не можуть витратити свою енергію на користь справи, вони починають відволікатися від уроку, порушувати дисципліну. На них добре впливають ласкавий дотик, поплескування по плечу.

Аудиторія вчителя (на відміну від актора, політика) спостерігає за ним кожного дня, роками і знає його типові жестів інтонації, манери. Тому вчителю недостатньо іноді використовувати окремі зовнішні акторські прийоми впливу на публіку. Йому необхідна власна індивідуальна техніка, яка дозволить володіти собою навіть у стані втомленості, стресових ситуаціях і непомітно впливати на учнів.

Самостійність мислення та саморегуляція у роботі вчителя

Під час педагогічного спілкування немає можливості обмірковувати кожен відповідь чи дію, потрібно постійно і швидко реагувати на те, що відбувається, оперативно приймати рішення. Отже, вчителю відповідно до професії необхідна така якість, як самостійність мислення. Вона виявляється в умінні з власної ініціативи аналізувати, усвідомлювати сигнали з підсвідомості, порівнювати, виділяти суттєве, узагальнювати, прогнозувати, приймати рішення; публічно висловлювати і захищати їх, критично оцінювати свої дії та рішення і нести за них особисту відповідальність.

Зовнішнім проявом самостійності мислення є нестандартні судження, оцінки, дії, вчинки, техніка. Без цієї якості вчитель стає простим ретранслятором інформації, наданої в підручниках та методичних посібниках, а не особистістю, здатною справляти виховний вплив. Тобто педагогічна діяльність — це нескінченний ланцюг прийняття рішень, які реалізуються в процесі спілкування через техніку вчителя.

Мислення вчителя повинне бути таким, щоб людина керувала думками-образами, а не вони його поведінкою. Для оволодіння технікою впливу вчителю необхідно навчитись особливому виду самоконтролю — контролю за помилками сприйняття та мислення. Наприклад, словесні абстракції (назви, оцінки, припущення, символи, спогади, мрії); нелогічності (поведінка, не адекватна реальності, реагування на неіснуючі абстракції); надмірні узагальнення (усі, завжди, вони, ніколи); пропуск об'єкта в порівнянні (“краще піти” — краще, ніж що?); відсутність виконавця (“добре бути нахабним” — кому?); необґрунтована необхідність (“ти повинен” — чому? для чого?); пропуск причин (“нічого не вийде” — чому?, “мені перешкодили” — як?); номіналізація (пропуск дієслів або перетворення їх в іменники: “не поважають” — як і що роблять?, “немає довіри, впевненості” — в чому? як?).

Вчасне коригування цих помилок дасть учителю можливість приймати адекватні оптимальні рішення, не витрачаючи енергію та час на вагання і боротьбу з неіснуючим. Дуже важливо навчитися зменшувати час прийняття рішень, концентруючи увагу не на перебиранні варіантів, а на прогнозуванні та врахуванні можливих позитивних і негативних наслідків рішення; оцінювати сам процес мислення та здобувати уроки з неоптимальних рішень.

Прийняті рішення виявляються передусім у керуванні своїм внутрішнім світом, тобто в саморегуляції. Неможливо справляти вплив на інших, не вміючи володіти собою.

Саморегуляцію умовно поділяють на фізичну і психічну (емоційну). **Фізична саморегуляція** починається з усвідомлення відчуттів від власного фізичного тіла, його стану, характеру роботи органів та м'язів, темпоритму дихання, ходи, рухів. Після цього приймають рішення про необхідність змін та прийоми самовпливу.

Основа саморегуляції — усвідомлення того, що відбувається в кожній конкретній момент часу (а не спогадів чи мрій): “Що я роблю у цю мить? Що відчуваю? Як дихаю?”. Усвідомлення життя “тут і зараз” — єдиний шлях до змін, які починають відбуватися саме в момент усвідомлення. Часто неусвідомлені сором, почуття провини перетворюються у гнів, роздратування, агресію або депресію, які видаються немотивованими або їм підшукуються нелогічні причини і які людина намагається марно придушити.

Інший важливий компонент фізичної саморегуляції — *контроль дихання*. Дихання — це і показник напруження (гнів, прискорене дихання, жах — завмираюче дихання) або розслаблення (рос. “отдыхать” — це дихати інакше, ніж під час роботи); і регулятор психофізичного стану (уповільнюючи дихання, людина заспокоюється, а концентрація на процесі дихання змінює його характер, що викликає зміни в хімічному складі крові, емоціях тощо).

Будь-який акт діяльності включає м'язові дії, навіть спання. Отже, кожний психоемоційний стан відбивається на нервово-м'язовій системі та приводить до її зміни. Стрес, утом — результат тривалого напруження певних м'язів, постійної готовності працювати чи відбивати агресію. Отже, проти дія стресу, хвилювання, утомі — свідоме розслаблення м'язів. Усвідомивши місце напруження, “затиску”, треба послідовно розпрямити й ув'язити важкими і теплими руки, долоні, пальці, ноги, спину, плечі, брови, губи, щелепи; тільки очі та лоб треба ув'язити прохолодними.

Відомий вчитель Є.М. Ільїн вважає, що вчитель, як ніхто інший, повинен уміти відпочивати не днями, тижнями, місяцями, а буквально хвилинами. Відпочити — означає розслабитись, для чого достатньо навіть перерви між уроками. Самопочуття педагога така ж професійна проблема, як і ерудиція чи методична підготовленість. Уміння “перемогти” погоду (сонячні спалахи, магнітні бурі і т. ін.) входить до комплексу учительської техніки. Саморегуляція виявляється в умінні не тільки знімати напруження, а й викликати відчуття стриманої сили, упевненості в собі, енергійності, мобілізованості, активності (за допомогою, наприклад, таких прийомів: “одягти тіло на скелет” і йти наче навшпиньки).

Психічна саморегуляція полягає в керуванні своїми переживаннями, почуттями, увагою, увагою тощо. Вона включає уміння змінювати емоційний стан, стримувати гнів, роздратування, образу; викликати спокій, робочий настрій; демонструвати упевненість, доброзичливість, оптимізм. Це можливо за допомогою фізичних дій, повного зосередження, образного емоційного навіювання, раціонального самоаналізу та інших прийомів саморегуляції.

Перший спосіб впливу на емоції це зміна *міміки, пантоміміки*, напруження м'язів, темпу та глибини дихання, рухів ходи (наприклад, нахмурені брови погіршують настрій, а по-

смішка — покращує; розвалившись у кріслі, не можливо обурюватись, а розпрямивши затиснуті у кулаки пальці, зменшуючи гнів).

Повне *зосередження* на процесі будь-якої діяльності, а не на результатах, зовнішніх об'єктах або власних емоціях, поліпшує її якість, покращує нам'ять, мислення.

Третій спосіб саморегуляції — *управління своєю уявою, образне самонавіювання*. Більшість людей звикли несвідомо пливати за течією своєї уяви, а не керувати нею. Керуючи образами, які ми уявляємо, ми впливаємо на свої думки, настрої, бажання, потреби. Керувати уявою означає не боротися з образами, що виникають, а спостерігати їх немов збоку, емоційно відсторонившись від ситуацій, які ми уявляємо, аналізуючи їх причини, функції, механізми. Мислене програвання (рефлексія) стресових ситуацій на тлі розслаблення (релаксації) дозволяє керувати собою. Джерелами уяви є реальні об'єкти, процеси, ситуації. Створюючи уявні образи, ми викликаємо відповідні почуття, мотиви.

Самоконтроль можливий тільки завдяки осмисленню, прогнозуванню, уявленню наслідків своїх дій. Якщо наслідки сприймаються як негативні — потреба в певній діяльності зменшується, і навпаки. Так зване слабовілля — це реакція на негативні емоційні бар'єри, спогади або прогнози, оцінки. “Сила волі” полягає не в тому, щоб примушувати себе робити небажане, а в умінні спрямовувати потік уявлень у необхідному руслі.

Уявлення може бути продуктивною силою, що спонукає до активності та творчої діяльності, або непродуктивною — так звані мислені ігри. Людина витрачає масу енергії на негативні фантазії, а потім поводить себе так, начебто вони і є реальністю.

Дуже важливо контролювати процес уяви і розпізнавати вчасно подібні фантазії, які спотворюють сприйняття і ведуть до неадекватних вчинків. Є багато деструктивних фантазій, у які “грають” тією чи іншою мірою усі люди (отже, і вчителі). Наприклад, “Якби я...”, “Це він винен...”, “Якби не ти...”, “Ідеальний варіант”, “Вони ніколи не роблять...”, “Що скажуть сусіди (подумають колеги)...”, “Я всього лише...”, “Коли... — я буду щасливим” тощо. Більша частина людей не усвідомлює, скільки часу вона витрачає на неконструктивні мрії, уявні розмови після події, спогади.

Саморегуляція — це не придушення негативних образів, а заміна їх на такі, що стимулюють до корисних справ. Позитивні

переживання необхідно поєднувати з корисними діями, а негативні вчинки не карати, а просто підкріпляти, не поєднувати з діями, що приносять задоволення, позитивними емоціями, самозаохоченням.

До прийомів саморегуляції також належить раціональний самовплив, тобто аналіз почуттів, бажань; виділення в них позитивних і негативних рис, порівняння витрат часу та сил з імовірністю досягнення результатів, збереження або зниження рівня домагань, що впливає на рівень тривожності, змінює характер емоцій, настроїв, прагнення.

Прийомом саморегуляції може бути і “виконання” бажаної соціальної ролі. Лякливий грає роль сміливого, мовчазний — комунікабельного, тривожний — упевненого. Молодому вчителю на роботі корисно “грати” спокійного, рішучого, урівноваженого, доки він справді стане таким.

До психотерапевтичних прийомів саморегуляції належить, зокрема, рефреймінг, тобто зміна контексту або смислу події. Перейменувавши, переоцінивши смисл ситуації, ми змінюємо свою емоційну реакцію. Розуміння того, що негативна поведінка в одних обставинах стає в інших позитивною, є основою рефреймінгу контексту. Отже, саморегуляція дасть вчителю змогу ефективно спілкуватися.

Техніка спілкування

Спілкування — це процес контактів, обміну та взаємодії між людьми. У процесі навчання та виховання відбувається передача знань, способів діяльності, суспільних цінностей, норм культури, тобто спілкування є сутністю роботи вчителя.

Основні *функції спілкування*: обмін інформацією, організація діяльності, пізнання людьми одна одної, досягнення взаєморозуміння. Крім того, будь-яка людина має потребу самовираження в процесі спілкування, одержання емоційної підтримки — співчуття, поваги до себе — визнання своєї особистості. Урахування цих потреб дуже важливе для вчителя. Без прояву розуміння та поваги до співбесідника ефективно спілкування не можливе.

До *комунікативних умінь* вчителя належать:

- соціальна перцепція (уміння “читати по обличчю”);
- емпатія (уміння співчувати);

- толерантність (уміння розуміти інші думки, терпимо ставитися до чужих поглядів);
- самопрезентація (уміння виявляти впевненість, свої якості в необхідний час);
- установка на позитивне в людях;
- достатній обсяг уваги і пам'яті (обличчя, імена, якості);
- оперативність формулювання думок;
- культура і техніка мовлення;
- володіння прийомами ефективного спілкування.

Під час спілкування будь-яка людина займає одну з трьох *“позицій”*, умовно названих позиціями *“Батька”*, *“Дитини”*, *“Дорослого”*. У позиції *“Батька”* людина командує, наказує, повчає, визнає тільки власну правоту. Позиція *“Дитини”* — це прохання, поступки, невпевненість, хитрощі, вияв слабкості. Позиція *“Дорослого”* — обговорення на рівних на користь справи, незалежно від власних емоцій.

У різних ситуаціях, у спілкуванні з різними людьми кожний займає одну з *“позицій”*. Але багато хто з людей неадекватно до обставин постійно займає одну й ту саму *“позицію”*. Незбіг очікуваної і реально зайнятої співбесідником *“позицій”* призводить до непорозуміння і конфліктів. Типова професійна помилка вчителів — постійне (на роботі в будь-якій ситуації, вдома, на відпочинку, у транспорті...) перебування у позиції *“Батька”*, прагнення всіх повчати, наполягати на своїй думці, критикувати, все організовувати і контролювати. З одного боку, така позиція призводить до конфліктів, пасивності учнів, неоптимальної організації справи, а з іншого — постійне перебування в одній позиції спричинює психічне перевантаження, дистреси, втому та їх наслідки.

Значний вплив на характер спілкування здійснюють *ролі*. Кожна людина протягом життя буває в *“ролі”* учня, покупця, батька, пасажера, друга, керівника, підлеглого та ін. Людина поводить себе в конкретній групі відповідно до ролі, яка склалася. У багатьох шкільних класах є ролі *“лідера”*, *“авторитета”*, *“блазня”*, *“пустуна”*, *“шибеника”*, *“принцеси”*, *“цапа-відбувайла”* та ін. Роль людини визначається її психічними особливостями й обставинами, оточенням, в які вона потрапляє. Крім того, роль завжди хоча б частково відповідає неусвідомленим внутрішнім потребам людини. Неможливо змінити поведінку учня тільки наказами чи зауваженнями. Лише в разі включення

учня в нову успішну діяльність, де він здобуде нову роль, відповідно до цієї ролі зміниться його поведінка.

Безумовно, важливим компонентом техніки спілкування вчителя є культура мовлення, яка включає *лексичну* (багатий словниковий запас (зокрема синонімів, метафор, епітетів), відсутність штамів і тавтологій); *граматичну* (використання іншомовних слів, числівників, відмінків, відмін, побудова речень); *орфоепічну* (наголоси, вимова звуків) *правильність мовлення*.

Крім того, величезну роль відіграє експресивність мовлення. Головне тут — різноманітність *інтонацій* (логічні, смислові та емоційні наголоси, зміна висоти звуків, темпоритму, паузи). Інтонація може нести до 40 % інформації. Безбарвна монотонна мова не може привернути увагу учнів, навчити запам'ятовувати головне, виразити особисте ставлення вчителя до інформації, яку він викладає. Крім інтонації до засобів виразності мови належать використання *анафор* (прислів'я, повтори, приказки), *градацій* (повтор основного поняття з посиленням та розширенням речення), *інверсій* (незвичний порядок слів у реченні).

Культура мови вчителя не може реалізуватися без *техніки мовлення*, яка включає промовляння тільки на дихальній опорі (це зберігає зв'язки і краще сприймається); чітку дикцію; переважне використання помірної гучності та нижнього регістру свого голосового діапазону; вибір темпоритму мовлення залежно від складності матеріалу, віку та рівня розвитку учнів. Техніка мовлення передбачає вміння привертати увагу та виділяти головне за допомогою пауз, зменшення темпу мовлення та зміни гучності того, хто промовляє.

Є чотири *види спілкування*: принизливо-поступливе, розуміюче (емпатичне), директивне (наполегливе) і захисно-агресивне. Учителю необхідно оволодіти правилами, прийомами та умовами ефективного спілкування. До ефективних видів спілкування належать директивне та емпатичне.

Емпатичне спілкування — це цілеспрямована взаємодія, орієнтована на встановлення контакту, позитивних взаємовідносин, з'ясування думки співбесідника. Виявляючи співчуття до партнера, суб'єкт не відмовляється від своєї позиції, а намагається порозумітись зі співрозмовником.

Правила емпатичного спілкування: більше слухати, з'ясовувати, уточнювати, а не говорити; стежити за думкою

співрозмовника, утримуватись від оцінок; реагувати не тільки на зміст мови, а й на емоції, почуття.

Емпатичне спілкування здійснюється за допомогою таких **прийомів**:

- підтвердження контакту відповідними невербальними реакціями (погляд, похитування головою, підтакування, нахил до співрозмовника, відкриті жести);
- перефразування почуттів та думок партнера;
- тактовне прояснення прихованих або неусвідомлених мотивів співбесідника, інтерпретація, резюмування їх;
- демонстрація розуміння думки співрозмовника (що не тож саме згоді з нею), підбадьорювання, підтримка співбесідника.

Директивне спілкування спрямоване на здійснення прямого психічного впливу на партнера. Воно включає вираз почуттів, думок суб'єкта, аргументовані пояснення мети діяльності, майбутніх вчинків та їх наслідків, але без образливих оцінок партнера (як під час захисно-агресивного спілкування).

Правила директивного спілкування:

- щирість, відкритість поведінки; відверта відмова здійснювати дії, не прийнятні для суб'єкта;
- активні цілеспрямовані дії, рішучий захист себе від агресивної поведінки партнера;
- чітке висловлення своєї позиції, намірів;
- урахування значущих потреб партнера.

Директивне спілкування включає такі **прийоми**: висловлення сумнівів, незгоди, власних оцінок, порад, пропозицій, посилення своєї думки, повідомлення про наслідки негативної поведінки, обов'язкове виконання своїх обіцянок.

До **прийомів захисту** від небажаного впливу належать:

- а) постійне спостереження, усвідомлення власних емоцій, мотивів, невербальних дій, збереження спокою;
- б) повсякчасне самоспостереження, усвідомлення власних емоцій, мотивів, невербальних дій, збереження спокою;
- в) нестандартні дії та реакції.

Під час критики слід уникати конфронтації (не вступати в суперечку, перенести бесіду); отримати додаткову інформацію про зміст претензій (попросити конкретизувати, висловити свої припущення про деталі зауваження); перефразувати образливу критику, а тільки потім відповідати; запитати (без оцінок) про наслідки своєї діяльності (“що станеться, якщо..?”); частково погодитися з критикою (з фактами, або з можливими наслідками, або з принципами, або з правом співбесідника мати своє бачення ситуації).

Отже, ефективне спілкування можливе за таких умов:

1. Встановлення відносин довіри на основі визнання іншої людини особистістю.

2. Безоцінне (некритичне) і безумовне (без “якщо ти... — я тебе поважатиму”) прийняття іншої людини.

3. Щире виявлення розуміння і співчуття.

4. Конгруентність (відповідність думок — почуттям — словам — невербальним діям — ситуації) і аутентичність (відвертість, щирість) власної поведінки.

5. Забезпечення співрозмовникам свободи висловлювання власних думок, почуттів, участі у прийнятті рішень і відповідальності за їх наслідки.

Техніка впливу

Виховна робота полягає не тільки в ефективному спілкуванні, а й у здійсненні гуманізуючого впливу на школярів. У широкому розумінні слова будь-яка дія вчителя впливає на учнів. Але, крім того, є спеціальні дії — прийоми, які дають змогу цілеспрямовано впливати на свідомість та підсвідомість партнерів зі спілкування, вирішувати конфлікти тощо. Прийоми впливу — це складові методів виховання, які тільки у сукупності дають змогу досягати його мети, слід уміти доцільно вибирати тон. Стиль спілкування та прийоми впливу (особливо у стресових ситуаціях) називають *педагогічним тактом*.

Педагогічний такт базується на повазі до особистості учня, урахуванні його індивідуальних властивостей, якостей та психічного стану, виборі найбільш ефективних для кожної ситуації прийомів впливу.

Показниками педагогічного такту є врівноваженість поведінки вчителя, витримка; оптимістичне ставлення до можливостей учня, ненав'язливий контроль; уміння вислухати, вишукати зацікавленість, зняти напруження в класі, виявити радість з приводу успіхів учня або засмучення у зв'язку з невдачею, намітити перспективи, ігнорувати демонстративні негативні прояви у поведінці учнів. У різних ситуаціях доцільними будуть різні прийоми, але за поданих умов не припустимі брутальні зауваження з приводу зовнішності учня, його розуму та здібностей.

Найбільш яскраво педагогічний такт виявляється в умінні вирішувати конфлікти. Конфлікт — це суперечність, а не сварка. Не сприяють вирішенню суперечності словесна агресія (образи, погрози), уникання контактів, повна поступка, розрив відносин, тому що напруження, дистрес збільшуються, а проблема не зникає і причина не усвідомлюється, стосунки погіршуються.

Позитивне вирішення конфлікту можливе за допомогою таких прийомів:

1. Урегулювання власного емоційного стану, концентрація на проблемі, а не на учасниках.
2. Усвідомлення власних мотивів, що спонукають до дії.
3. “Пасивне слухання”.
4. “Активне слухання”.
5. Перефразування.
6. “Я-повідомлення”.
7. Аналіз проблеми (поділ її на підпроблеми, частини).
8. Об'єктивація проблеми (розгляд за пунктами — від простих до складних).
9. Оцінка кожної позиції, рішення з погляду доцільності.
10. Деталізація, вибір тактики, шляхів реалізації рішень.
11. Рефлексія своєї поведінки, рішень, здобуття уроків.

Першим етапом вирішення конфліктів завжди має бути **саморегуляція емоцій**. Не слід вирішувати “згарячу”, необхідно заспокоїтись, “подивитись на себе збоку”, усвідомити свої справжні потреби і мотиви, “мислені ігри” у цьому конфлікті (Навіщо мені це потрібно? Чому я цього хочу? Загрожує це моєму здоров'ю чи поглядам?). Потім слід осмислити мету, мотиви,

потреби опонента, його психічні особливості (темперамент, рівень інтелекту тощо).

“Пасивне слухання” використовують тоді, коли співрозмовник бажає висловитись і є дуже емоційним. Іноді достатньо вислухати людину, і проблема зникає. Слід не перебивати співрозмовника, а обов’язково показати, що ви його уважно слухаєте і розумієте. У процесі висловлювання енергія опонента зменшується і можна переходити до наступних прийомів.

“Активне слухання” застосовують, коли співрозмовник не може самостійно сформулювати проблему. Завдання полягає в тому, щоб спокійно, доброзичливо допомогти йому висловити почуття, сформулювати причини їх виникнення. Гіпотези мають чергуватися з паузами, прийняттям заперечень, доповнень або підтверджень від співрозмовника; звучати як співчуття. Потрібні розуміння, а не висміювання, погрози, накази, вишикування, звинувачення, поради. Словесне формулювання проблеми дає змогу перейти до її вирішення.

Якщо співрозмовник висловлюється брутально, слід коректно перефразувати його слова, описати його емоції, а потім відповісти.

“Я-повідомлення”. Більшість конфліктів переходять у скандал через те, що починаються взаємні звинувачення мають місце вимоги неможливого, квапливі узагальнення (“ти завжди...”, “ніколи...”, “усі ви такі”). Суть “Я-повідомлення” полягає в тому, щоб розповісти про свої почуття, стан здоров’я, труднощі, не звинувачуючи партнера. Це дає можливість не накопичувати негативні емоції, інформує співрозмовника про те, що він не побачив, дає йому шанс “зберегти обличчя” і самостійно прийняти рішення. Наприклад, неправильно говорити: “Твоя музика дуже гучна та жахлива, вимкни магнітофон”; правильно: “Я втомився і в мене болить голова від голосних звуків”.

Після цього можна переходити до розгляду проблеми, суцільності за частинами, починаючи від найпростішої. Це дає змогу набути досвіду згоди, співробітництва. Потім слід оцінити кожний варіант вирішення, вибрати найкращі, оптимальні для цієї ситуації варіанти та розробити детальний план їх виконання (Хто? Коли? Як?). Нарешті, корисно оцінити свою поведінку в ході вирішення конфлікту (що було ефективно, а що потрібно вдосконалити).

Крім прийомів вирішення конфліктів є прийоми **педагогічного впливу**, що створюють позитивні якості та гальмують негативну поведінку. До тих, що створюють позитивні якості, відносять такі: переконання, моральну підтримку й укріплення віри у власні сили, залучення до цікавої діяльності, організацію успіху в навчанні; довіру, авансування позитивних якостей; прояв доброти й уваги, прохання тощо.

Прийоми впливають більш ефективно, коли вони несподівані. Вибір прийомів залежить від ситуації й індивідуальних особливостей учнів. На інтровертів краще впливають такі гальмуючі прийоми: натяк, ласкавий докір, удавана байдужість, вияв засмучення; на екстравертів — збудження тривоги про майбутнє покарання, іронія, удавана недовіра, щире обурення.

Ніхто не любить, щоб його явно виховували. А.С. Макаренко писав: “Чому в технічних ВНЗ ми вивчаємо опір матеріалів, а у педагогічних не вивчаємо опір особистості, коли її починають виховувати?”¹ У вихованні довгі проповіді не мають сенсу. Дії педагога важливіші за його слова, тому що нечербальна мова впливає ефективніше. Щоб звертатися до підсвідомого, яке керує поведінкою, слід говорити мовою підсвідомого.

Якщо ми бажаємо удосконалити людину, то менше за все слід намагатися змінити її. Для непомітного навіювання, легкого гіпнозу, психопрограмування є **прийоми психонормального впливу** на підсвідомість. У роботі вчителя доцільно використовувати такі прийоми.

“**Розрив стереотипу**”. Для переривання небажаної поведінки необхідно різко зробити щось незвичайне, несподіване, що викликає розрив умовного рефлексу — появу орієнтувального рефлексу — легкий транс — привертає увагу. Тоді людина легко піддається навіюванню. Наприклад, раптово підняти руки над головою, змінити початий жест, гучність голосу, стати на стілець, заграти на музичному інструменті тощо.

“**Вибір без вибору**” — ілюзія самостійного вибору стимулює діяльність (“Напишемо контрольну роботу на початку чи в середині уроку? Ти виконаєш один чи з товаришем? Перед тим як підповідати, можеш поміркувати. Розв’яжемо задачу чи виконаємо тест?”). Відбувається навіювання корисної активності.

¹ Макаренко А.С. Соч.: В 7 т. — М.: Просвещение, 1952. — Т. 1. — С. 559.

“Вбудована команда”. Деякі частини речення мало усвідомлюються, сприймаються буквально (частка “не” не має значення для підсвідомості), не викликають опору, і тому діють як команди, накази; особливо якщо їх виділити інтонаційно, але замаскувати в кінці речення. Наприклад: “Я думаю, що ти хороший. Вважають, що вчитися легко. Цікаво, як ти розв’яжеш задачу? Корисно бути відповідальним. Скажи, що зміниться?”

“Приєднання” — непомітне відображення поведінки, співрозмовника, синхронізація ритмів дихання, рухів, імітація жестів, поз, нюансів мови, використання однієї репрезентативної системи. Через деякий час — зміна пантоміміки; якщо партнер неусвідомлено повторив її, то “приєднання” відбулося, критичність зменшилася, навіювання буде ефективним.

“Ведіння” — опис тієї реакції, яку ви бажаєте викликати (як і більшість прийомів, використовується після “приєднання”). Наприклад: “Ви сидите і дивитесь, і слухаєте, і розумієте мене, і добре запам’ятовуєте те, що я скажу”.

До психономічних прийомів впливу також належать “якір”, “інкорпорація”, “переходи”, “трюїзми”, “питання-ярлики” тощо.

Непрямим прийомом впливу або вирішення конфлікту може бути *використання гумору*. Дружній, доброзичливий жарт, вчасний дотепний афоризм викликають посмішку, розслаблюють, знімають напруження, створюють позитивну емоційну атмосферу в класі, дають можливість зекономити час, енергію, викликають повагу до особистості вчителя.

Отже, використання різноманітних психономічних і педагогічних прийомів впливу та спілкування, на основі спостережень, оперативно прийнятих рішень, саморегуляції стає технікою вчителя, яка дає йому змогу працювати оптимально, зберігаючи психічне здоров’я всіх учасників педагогічного процесу.

4.4. Педагогічний менеджмент

В умовах суспільства перехідного до ринкової економіки періоду, характерними рисами якого є його глибока диференціація, формування нових соціальних прошарків і груп, порушення налагодженого раніше господарсько-економічного ме-

кнізму, що зумовило падіння рівня виробництва, розбалансованість фінансово-кредитної і грошової систем, юридичну невідпрацьованість і відсталість законів, якими здійснюється правове регулювання процесу роздержавлення в цілому і системи національної освіти зокрема, значно зростають роль і значущість менеджменту як сучасної теорії і практики соціального управління, з яким пов'язані надії щодо визначення шляхів і засобів виходу з кризи, що сталася. Це зумовлено тим, що сама система соціального управління нашим суспільством, його виробництвом, технікою, культурою й освітою, також перебуває в кризовому стані, що пов'язано з неготовністю функціонувати в умовах нових соціально-економічних реалій.

Через особливості соціальної ситуації, що утворилася в нашому суспільстві на початку третього тисячоліття, сучасні наукові проблеми і практичні завдання, пов'язані з пошуком нових шляхів і засобів ефективного управління національною системою освіти, потребують всебічного і глибокого аналізу наявних теоретичних ідей та концепцій, а також досягнень передового управлінського досвіду, набутого в Україні та різних країнах світу. З огляду на цю об'єктивну потребу перш за все слід звернутися до розгляду різних аспектів, пов'язаних із сутністю та специфікою найбільш фундаментальних теорій та концепцій зарубіжного менеджменту.

Аналіз зарубіжних концепцій менеджменту

Вивчення наукової літератури засвідчує, що аж до останнього десятиліття ХХ ст. сутність феномену управління аналізувалася переважно в рамках проблем економіки і виробництва. Саме в цій сфері в результаті осмислення й узагальнення реальної практики організаційного керівництва окремими підприємствами первісно зародились і набули розвитку різні теорії управління, для позначення якого за кордоном вживається єдиний термін — “менеджмент”. Більшість авторів вважають його ідентичним вітчизняному поняттю “управління”.

Історія виникнення і розвитку менеджменту налічує прийнятні сім тисячоліть і охоплює п'ять управлінських революцій, що радикально змінювали роль і значення цього феномену в житті суспільства. За точку відліку береться зародження писемності в стародавньому Шумері, яке відносять до V тис. до н. е.,

що знаменувало собою першу — *релігійно-комерційну управлінську революцію*. Обґрунтуванням тому є факт, що це революційне досягнення в житті людства привело до утворення особливого прошарку жерців-бізнесменів, які здійснювали різні торговельні операції шляхом ділового листування і реалізації комерційних розрахунків.

Друга управлінська революція, що одержала назву світсько-адміністративної, пов'язується з діяльністю вавилонського царя Хаммурані (1792—1750 рр. до н. е.), що видав низку законів, присвячених управлінню державою, з метою регулювання всього різноманіття суспільних відносин між різними соціальними групами населення. Цими законами запроваджувався світський стиль управління, підсилювалися контроль і відповідальність за виконання певних робіт.

Третя управлінська революція (605—562 рр. до н. е.), що відбулася під час правління Навуходоносора II, відома як *виробничо-будівельна*. Вона була спрямована на поєднання державних методів управління з контролем за діяльністю у сфері виробництва і будівництва.

Четверта управлінська революція (XVII—XVIII ст.) пов'язується із зародженням капіталізму і початком *індустріального прогресу європейської цивілізації*. Її результатом стало відокремлення менеджменту від власності (капіталу) і зародження професійного управління.

П'ята управлінська революція (кінець XIX — початок XX ст.) відома під назвою *бюрокритичної*, оскільки її теоретичною платформи формою була концепція “раціональної бюрократії”. Основні результати цієї управлінської революції виявилися через такі акти: формування великих ієрархічних структур, розподіл функцій управлінської праці, введення норм і стандартів, установлення посадових обов'язків і відповідальності менеджерів¹.

Незважаючи на величезне значення революційних перетворень, розвиток менеджменту становить в основному еволюційний процес, що характеризується безперервністю, відображаючи

¹ Герчикова И. Менеджмент: Учебник. — М.: Банки и биржи, 1990.

континуум змін, які відбуваються в економіці, у всій системі соціально-економічних відносин. Спроби наукового узагальнення набутого досвіду і формування основ теорії менеджменту, на думку І. Герчикової, належать до кінця XIX — початку XX ст. Це було певною відповіддю на потреби промислового розвитку, що дедалі більше набували таких специфічних рис, як масове виробництво і масовий збут, орієнтація на ринки значної місткості та масштабну організацію у формі величезних корпорацій. Це було зумовлено тим, що підприємства-гіганти відчували потребу в раціональній організації виробництва і праці, чіткій і взаємозалежній роботі всіх підрозділів і служб, керівників і виконавців відповідно до науково обгрунтованих принципів, норм і стандартів¹.

Зазначимо, що дослідження сучасних проблем управління національною системою освіти в цілому, а також окремих навчальних закладів державної чи приватної форм власності як її складових компонентів, що функціонують у нових соціально-економічних умовах, які неухильно ведуть до переходу до виробничих відносин, характерних для ринкової економіки, неможливе без наукового аналізу сучасних зарубіжних концепцій менеджменту, що склалися в межах найбільш відомих теорій управління виробництвом, соціальними процесами і регуляції поведінки людей. При цьому виявляється найважливішою особливістю розвитку зарубіжних теорій управління: в них майже не розглядаються економічні й соціальні проблеми в масштабах усього суспільства, оскільки головна увага зосереджена на керуванні роботою окремого підприємства, пошуку шляхів удосконалювання організації його діяльності. Саме ця властивість має стати особливо привабливою, оскільки дає змогу осмислити закономірності менеджменту не взагалі, а на рівні управління окремо взятою педагогічною системою чи навчально-виховним закладом, з конкретизацією його основних принципів, методів і форм через урахування їх специфіки.

Істотно і те, що аналіз історичного розвитку управлінської думки за кордоном дає можливість стверджувати, що останню представлено безліччю різних шкіл, найбільшої популярності яких набули: теорія “наукового менеджменту”; класична школа; кількісний, ситуаційний і системний підходи; школа поведінкових наук; теорія “людських відносин”; теорія соціаль-

¹ Герчикова І. Менеджмент: Учебник. — М.: Банки и биржи, 1995.

них систем; концепція прийняття управлінських рішень. Кожна з означених теоретичних концепцій, як підкреслюють вітчизняні дослідники, обґрунтовуючи правомірність висунутих концептуальних положень, трохи перебільшує роль останніх, однобічно висвітлюючи сутність управління.

Як наслідок, спроби створити єдину теорію менеджменту шляхом об'єднання розрізаних та неузгоджених між собою підходів зарубіжних науковців до розуміння сутності законів управління виробництвом і соціальними системами, що нерідко виключають один одного, виявилися невдалими. Це здебільшого пояснюється суперечливістю самої реальної дійсності, частими змінами соціального замовлення щодо удосконалення методів та прийомів управління соціальними системами, зумовлених дією епохи науково-технічної революції, наявністю принципових розбіжностей у методології менеджменту як сучасної теорії управління.

Незважаючи на це, аналіз зарубіжних теорій і концепцій менеджменту є дуже актуальним нині для осмислення сучасних проблем управління національною системою освіти, оскільки виявлені в них закономірності керування поширюються також і на навчальні заклади державної та приватної форм власності, що функціонують в умовах ринку освітніх технологій, товарів та послуг. Нижче висвітлено найбільш конструктивні ідеї сучасного менеджменту, що теоретично обґрунтовані та практично підтверджені зарубіжними науковцями.

Так, теорія наукового менеджменту, засновником якої був Ф.У. Тейлор, висунула низку принципів раціоналізації і стимулювання виробництва в умовах замкнутої системи, позбавленої будь-якого істотного зв'язку із зовнішнім середовищем. При цьому організаційне управління він розглядав як систему, що включає регулювання як технологічних процесів, так і діяльності людей. Центром теорії менеджменту Ф.У. Тейлора, пізніше розвинутої в працях Г. Ганта, Л. Гілберта, Ф. Гілберта, стали такі чотири принципи управління індивідуальною працею робітників:

- науковий підхід до виконання кожного елемента роботи;
- адекватний підхід до добору, навчання і тренування робітника;
- кооперація з робітниками;
- розподіл відповідальності за результати праці між менеджерами і робітниками.

Наголошуючи на питаннях зниження стомлюваності працівника, наукового добору за професіями, пристосування можливостей людини до робочих місць, менеджмент Ф.У. Тейлора переважно було спрямовано на пошук переліку адекватних вимог до обов'язків підлеглих, вирішення завдання посилення їхньої виконавської дисципліни на виробництві, підвищення наддачі від праці робітника. Навіть заявивши про те, що для успішного розвитку індустрії необхідне злиття зусиль керуючих осіб і робітників, Ф.У. Тейлор своєю системою післяопераціонального контролю і нормування дій робітника тільки зміцнив роль останнього як додатка машини, підсилив владу адміністрації над працівником, залишивши за ним у праці лише функцію виконавця. Оскільки увага концентрувалася на технологічних сторонах процесів, то тейлорівський підхід до менеджменту виявився як “технарський” підхід інженерів, а не менеджерів¹.

У межах цього напрямку становлять інтерес принципи менеджменту, сформульовані А. Файолем, якого вважають засновником класичної адміністративної школи управління. Уперше розглядаючи менеджмент системно і запропонувавши формалізований опис роботи керуючих осіб, він, виділивши характерні для них види діяльності, обґрунтував сутність функцій: планування, організації, керівництва, координації і контролю. Важливо і те, що в роботах цього автора поряд з обґрунтуванням принципів адміністративного керівництва — поділу праці, повноважень і відповідальності, дисципліни, єдиноначальності та стабільності персоналу, скалярного ланцюга, справедливості, ініціативи, порядку, корпоративного духу, розглядалися способи виконання функцій управління і найбільш важливі особистісні якості, необхідні менеджеру-практику².

Незважаючи на недоліки менеджменту А. Файоля, що виявилися в недостатній увазі автора до соціальних аспектів управління й обмеженому урахуванні ним дії людського фактора, логічним наслідком теорії наукового менеджменту було те, що, по-перше, вперше було визнано статус управління як особливого і самостійного виду інтелектуальної діяльності, що потребує відповідної підготовки у вигляді професії менеджера як професійного керівника. По-друге, завдяки засновникам і

¹ *Дмитрієва М. С., Дмитрієв О. А.* Введення в спеціальність менеджера. — О.: Консалтинг, 1996. — С. 74.

² Там само.

послідовникам цієї “класичної” школи в особі Л. Гьюїка, Л. Урвіка, Д. Муні, Е. Рейлі, Г. Черча, А. Шелдона та ін. менеджмент як теорія управління набув статусу самостійної галузі наукових досліджень, спрямованої на пошук законів і закономірностей ефективного досягнення цілей організації.

У нашій державі і країнах близького зарубіжжя ідеї наукового й адміністративного менеджменту щодо соціалістичної системи господарювання розвивали А.А. Богданов, І.А. Витко, А.К. Гастев, О.А. Єрманський, П.М. Керженцев, Е.Ф. Розмирович та багато інших вчених і практиків. Доробки цих авторів у галузі наукової організації праці та керування людьми було інтенсифіковано особливо після переходу від політики “воєнного комунізму” до нової економічної політики, зокрема в аспекті розробки теорії та методології управління соціалістичними підприємствами й установами.

Суттєво, що починаючи із середини ХХ ст., наукові розробки в галузі менеджменту розвивалися в межах різних напрямів. Така різнобічність відповідала новим потребам післявоєнної економіки, у сфері якої почали активно формуватися ринково-підприємницькі структури. Розвиток виробництва у сфері споживчих товарів і послуг привів до небаченого зростання числа середніх і малих підприємств та організацій, що орієнтувалися на невеликі ринки і споживачів зі спеціалізованими запитамі. Нові підприємства стикнулися зі світом складніших взаємозв'язків та залежностей, а також з менеджментом, цілком монополізованим великими корпораціями. Саме з урахуванням потреб останніх і здійснювалися наукові дослідження і розробки в межах шкіл “людських відносин” і “поведінкових наук”, а також у руслі “кількісного підходу”, предметом спеціального вивчення яких стала мотивація поведінки людей.

Психологічною основою означених теорій менеджменту стало вчення А. Маслоу про структуру людських потреб та їхнього впливу на мотивацію особистості. Запропонувавши ієрархічну структуру людських потреб у вигляді п'яти основних рівнів і розгорнувши їх характеристику на первинні (нижчі: фізіологічні, безпеки та захищеності) і вторинні (вищі: соціальні, поваги і самореалізації), він обґрунтував міру пріоритетності їх у стимуляції людини до діяльності. При цьому автор психологічної теорії переконливо продемонстрував, що в сучасних умовах, коли дуже складно й суперечливо поєднуються потреби вищих

і нижчих рівнів, за всіх матеріальних утруднень задоволення потреб вищих рівнів визначає поведінку людей зі все зростаючою силою¹.

Як закономірний наслідок психологічне вчення про людські потреби А. Маслоу дуже швидко знайшло адекватний відгук у середовищі теоретиків і практиків менеджменту. Зокрема ідея про важливість задоволення психологічних потреб робітників самою працею, умовами праці, конкретно — робочим місцем, незабаром набула конструктивного відображення в роботі Д. Мак-Грегора у зв'язку з описом ним двох альтернативних стратегій сучасного йому менеджменту, відомих як “Теорія Х” і “Теорія Y”². Згідно з цими теоріями менеджер, виокремлюючи основні риси працівника та даючи їм оцінку, може майже безпомилково здійснювати свої управлінські впливи на підлеглого, найбільш ефективно будувати свої відносини з ним. У цих теоріях-альтернативах, хоч і йшлося про позицію менеджера і про стиль його керування, побічно акцентувалася увага саме на людському факторі, тлумаченні здібностей людини-працівника.

При цьому, “Теорія Х” Д. Мак-Грегора орієнтувала на традиційний — авторитарний підхід до управління, що сприяє комерційному успіху підприємства через застосування влади керівника над виконавцем, який розглядався як інертний об’єкт управлінського впливу. На противагу їй “Теорія Y” враховувала позиції демократичної частини менеджерів, їхні повівання, що змінюють орієнтацію на завдання виробництва, підвищення продуктивності праці через удосконалювання людського фактора в бізнесі. У межах цієї теорії людських відносин функція менеджера “складалася у вибірковій адаптації до людської природи, а не в спробах підкорити її нашим бажанням”³. У результаті вона пропагувала новаторський стиль управління, відхід від командно-адміністративних впливів за допомогою утвердження суб’єкт-суб’єктних відносин керівників і підлеглих, та створення умов для досягнення підлеглими своїх індивідуальних цілей, задоволення кожним членом організації своїх людських потреб⁴.

¹Маслоу А. Самоактуалізація // Психологія личности: тексты. — М.: МГУ, 1983.

²Дмитриева М. С., Дмитриев О. А. Введение в специальность менеджера. — О.: Консалтинг, 1996.

³Маслоу А. Самоактуалізація // Психологія личности: тексты. — М.: МГУ, 1983.

⁴Там само.

Зазначимо, що в останній чверті ХХ ст. порівняно з двома описаними вище теоріями менеджменту було висунуто “Теорію Z” У. Оучі, яка становила опис цілісного механізму японського менеджменту, що забезпечує виробництво найвисокоякіснішої продукції у світі за допомогою реалізації нового варіанта вирішення проблеми людських відносин¹. Порівняно з установками “Теорії Y”, у межах якої людський фактор ураховується, але розуміється як щось саме собою зрозуміле (оскільки висувається положення про те, що людей потрібно підтримувати і заохочувати, а розвитку техніки, автоматизації виробництва та методам керування приділено найбільшу увагу), “Теорія Z” розширює орієнтування на людину. У ній відповідальність за вибудовування відносин довіри зі своїми робітниками як з партнерами покладається на менеджерів і роботодавців, що набуває реалізації в таких рисах стилю керування: залучення людей вищої кваліфікації і довічне наймання працівників фірми; принцип старшинства серед співробітників; підготовка кадрів у вигляді навчання і перенавчання, налагоджена як постійний процес, і планомірне переміщення їх усередині фірми; горизонтальна координація працівників і відділів; значення штабних органів керування; використання неординарних співробітників з повним завантаженням; дія гуртків якості.

“Теорія Z”, що повністю орієнтує на людський фактор і на головне завдання менеджера — управління людськими ресурсами, до сьогодні перебуває в центрі уваги ділових кіл міжнародного бізнесу, оскільки за сутністю вона є показником складної еволюції менеджменту наприкінці ХХ ст., що подолав шлях від раціоналізму традиційного стилю управління до нового економічного мислення, нового стилю керування й інновацій, орієнтованих на людину. Це набуває втілення у трьох основних принципах нового стилю управління: повага до окремої особистості; рівень сервісу; прагнення до досконалості, завдяки якій завершується перехід від розуміння робітника як робочої сили до розуміння його як особистості творчої праці, до самоврядування і співробітництва.

У цілому в межах теорії “людських відносин” (Р. Блейк, Д. Браун, К. Браун, Е. Гізеллі, Д. Мак-Грегор, В. Зігерт, Л. Ланг, Д. Мутоу, У. Оучі, Г. Ріккен, Г. Тріандіс, Г. Хоманс) з метою підвищення продуктивності праці досліджуються соціально-психологічні методи впливу на працівників, вивчаються окремі індивіди, його психологічні якості та можливості,

¹Дмитрієва М.С., Дмитрієв О.А. Введение в специальность менеджера. — О.: Консалтинг, 1996.

а також первинні організаційні осередки, включаючи функції неформальної організації (Д. Біг, К. Девіс, Е. Шейн), а також питання формування їх, методи керівництва ними. У рамках цієї теорії для вироблення способів реалізації демократизму у відносинах керівників з підлеглими розглядаються питання потреб, соціальних установок, ціннісних орієнтацій особистості, що пов'язуються із завданнями створення "сприятливого соціально-психологічного клімату", який залежить від стилю, методів управління й особистості керівника, його уваги до працівників, їхніх недоліків. Як бачимо, пропонується цією доктриною регуляція поведінки працівників слугує інтересам бізнесу, сприяє затушовуванню соціальних суперечностей, с спробою усунення конфліктів шляхом гармонізації відносин усередині окремих груп, організацій, а потім і всього суспільства.

Новим організаціям були потрібні системи управління, що враховують динамізм зовнішнього середовища і створюють можливість швидко і гнучко пристосовуватися до її змін. Потребу в нових підходах до менеджменту відчували і великі підприємства, конкуренція між якими у післявоєнні роки стала ще більш запеклою та руйнівною. Їм потрібні були методи управління, що дали б можливість з одного боку, оптимізувати прийняті управлінські рішення, а з іншого — зберігати організаційні відносини між усіма частинами корпорацій. Певною мірою ці потреби задовольнялися новими розробками, які базуються на системному і ситуаційному підходах.

Спроби теоретичного аналізу процесів управління привели до застосування нових підходів у цій галузі. Одним із них є ситуаційний підхід (Г. Кунц, С. О'Доннел, Ф. Фідлер, М. Цеммерс, У. Уайт та ін.), що передбачає вивчення дій організації в різних, мінливих умовах і вироблення пропозицій про системи керування, адекватні до специфічних ситуацій. При цьому вивчають не загальні, а конкретні риси організаційних, інформаційних та інших систем, аналізують не окремі об'єкти, а результати емпіричних досліджень безлічі однорідних об'єктів.

Акцентуючи увагу на тому, що дії керівників у їхній практичній діяльності повинні змінюватися з урахуванням випадкових явищ і конкретних ситуацій (потреб та людського фактора), з якими ці керівники стикаються, теоретики ситуаційного підходу розробляють моделі різних ситуацій і відповідних їм типових рішень у сфері внутрішньофірмової організації виробництва

та управління. У цілому схема застосування ситуаційного підходу має такий вигляд:

- діагноз ситуації для визначення головних проблем; формулювання мети керування; визначення шляху її досягнення;
- вивчення ситуації і виділення факторів, що впливають на прийняття рішень;
- розробка альтернативних варіантів дій; вибір альтернативи, найбільш відповідної ситуації;
- здійснення найбільш ефективних дій для досягнення цілей компанії.

Зазначимо, що ситуаційний підхід набув досить широкого застосування у різноманітних галузях управлінської діяльності, включаючи і сферу освіти, педагогічної діяльності. Теорія ситуаційного підходу виходить з того, що з погляду комерційних цілей фірми ефективними можуть виявитись як авторитарний, так і демократичний чи будь-який інший тип лідерства, для чого необхідні відповідні умови. Ці умови, відбиті характеристиками ситуацій, необхідно виявляти, описувати і вимірювати. Як результат, автори цієї теорії пропонують добирати менеджерів, котрі мають стиль керівництва, що відповідає умовам конкретної управлінської ситуації, а не намагаються змінювати стиль свого спілкування й поведінки в процесі перепідготовки, що дорого коштує. Саме залежно від ситуацій встановлюються критерії, за якими пропонується добирати поряд з менеджерами й інших працівників ділового підприємства.

Ситуаційний підхід, як підкреслюють Д.М. Гвішані, Б.З. Мільнер, Є.А. Чижов, є спадкоємцем раніше сформованих в американському менеджменті теорій і являє собою спробу систематизації їхніх провідних положень. Цей підхід характеризується конкретністю, близькою до практичних проблем, але його основним недоліком є еkleктичність, оскільки він запозичує з інших теорій управління лише окремі елементи їх. У ситуаційному підході не ставиться питання про вивчення організації з позиції всієї суспільної системи. Остання цілком приймається як зовнішнє організаційне середовище, через що вся діяльність фірми має підкорятися вимогам уже цілком сформованої управлінської ситуації.

Досвід організації сучасного виробництва набув узагальнення й у теорії соціальних систем (Ч. Барнард, Е. Мейо, М.П. Фол-

лет та ін.). Відповідно до цієї теорії, соціальна організація становить комплексну систему, що поєднує приватні підсистеми, формальну і неформальну структури, статуси і ролі, фізичне оточення, особистість. Дослідження взаємодії цих елементів у межах теорії соціальних систем особливо важливе, тому що основним її поняттям є поняття “єднальні процеси”: комунікація, рівновага і прийняття рішень. Причому комунікації утворюють будову, конфігурацію організації, рівновага є механізмом стабілізації організаційної системи, а процес прийняття рішень — засобом регулювання і “стратегічного керівництва”.

Один із найбільш відомих науковців теорії соціальних систем Ч. Барнард, використовуючи комплексний підхід, що ґрунтується на застосуванні методів і засобів філософії, економіки, соціології, психології і фізики, прагнув створити цілісну теорію організації й управління. Тому не випадково у його авторській концепції соціальних систем розкрито питання мотивації діяльності людей, моральної відповідальності та підтримання авторитету, стратегій і способів прийняття управлінських рішень.

Розробка теорії соціальних систем, безсумнівно, заслуговує на увагу, особливо в аспекті застосування системних методів управління, використання синтетичного — комплексного підходу до аналізу організації, способів вивчення механізму функціонування організаційної системи. Однак у цій теорії на перший план висувається аналіз організаційно-технічних і психологічних відносин за повного ігнорування соціально-економічних відносин сучасного суспільства, що утворюють його економічний базис. Як наслідок, автори теорії соціальних систем змішують виробничі відносини, тобто відношення до засобів виробництва, з організацією виробничого процесу.

Один із нових напрямів у сучасному менеджменті — теорія прийняття управлінських рішень (Р.М. Кантер, Р.Г. Мельор, Х. Роузен, К. Татеїсі, Р. Таунсенд, П. Хейне, Лі Якокка та ін.), у якій основна увага приділена вибору раціонального рішення з кількох можливих варіантів. Передбачається вивчення всієї сфери діяльності підприємства, його організаційної структури, підготовки інформації для рішення і т. ін. Позитивне значення цього підходу полягає в тому, що управління розглядається як раціональна діяльність, що має ґрунтуватися на наукових висновках і рекомендаціях.

Крім того, теорія прийняття рішень проповідує ідею вирішення соціальних конфліктів організаційними методами. При

цьому в процесі прийняття рішень менеджери орієнтуються не тільки на інтереси власників засобів виробництва, а й на максимальне використання творчого, інтелектуального та фізичного потенціалу всіх членів організації за допомогою різноманітних засобів маневрування в напрямі дотримання ними своїх обов'язків і реалізації своїх прав. Однак до аналізу управлінських рішень у межах цієї теорії застосовується трохи уособлений підхід, переважно тільки з позиції організаційно-технічної сторони, хоча будь-яке рішення має прийматися з урахуванням впливу низки економічних, соціальних, політичних та інших факторів, зумовлених конкретною формою власності на засоби виробництва. Це викликає необхідність під час розгляду рішення аналізувати як його організаційно-технічну, так і соціально-економічну сторону в їх нерозривній єдності.

Необхідність підвищення раціональності управлінських рішень привела до виникнення кількісного і системного підходів, що сформувалися в руслі так званої нової школи управління, формування якої пов'язано з виникненням кібернетики, широким використанням моделювання й електронно-обчислювальної апаратури, інформаційних систем керування, комп'ютерної та оргтехніки, методу кількісних вимірів і дослідження операцій. Представники цієї школи, досліджуючи процеси прийняття рішень, орієнтували в галузі управління виробництвом на застосування новітніх методів та засобів, включаючи розробку математичних моделей типових підзавдань керування, а також дослідження операцій за допомогою мережевих методів планування.

Подальший розвиток теорії дослідження операцій і теорії автоматизованого управління привів до формування системного підходу, що ставив своїм основним завданням оптимальне підвищення ефективності роботи організації в цілому. Системний підхід у керуванні був спрямований: на визначення цілей, установлення ієрархій їх до початку діяльності з управління і, зокрема, під час і по закінченні прийняття рішень; найкраще досягнення цілей за допомогою порівняння можливих шляхів і вибору найбільш ефективного; кількісну оцінку цілей і засобів досягнення їх шляхом всебічного аналізу й оцінки можливих та запланованих результатів управлінської діяльності. Отже, представники нової школи управління зробили суттєвий внесок у галузь сучасного менеджменту за рахунок розробки основ системного підходу, що набув значного поширення в теорії і практиці управлінської діяльності.

Система інноваційного менеджменту формується у 80-х роках ХХ ст., коли у провідних західних країнах спостерігався бум венчурного бізнесу і дрібного наукомісткого підприємництва, почали активізуватися тенденції до системного управління інноваційними процесами. Тут через зміну способів управління передбачалося нейтралізувати фактори, які перешкоджають творчим зусиллям новаторів, розширенню їхніх повноважень у використанні часу і ресурсів на робочому місці й у первинному колективі, використанню різних стимулів, що сприяють генеруванню нових ідей, запобіганню можливостям робити помилки в пошуковій роботі, створенню багатоканальних механізмів акумулювання творчих ідей і пропозицій. Це було викликано об'єктивними змінами на ринку інновацій, головні серед яких, на думку Д. Грейсона і К. О'Делла, такі:

- життєвий цикл товарів став значно коротшим, номенклатура їх більш широкою, а обсяги випуску — меншими, тоді як структури керування, що використовувалися, були, як і раніше, розраховані на випуск величезних партій стандартних товарів;

- технологічні процеси істотно ускладнилися порівняно зі старими конвеєрними лініями, що вимагало підвищення вимог до кваліфікації і рівня підготовки робітників і фахівців;

- стали значно вищими і вимоги до рівня якості обслуговування та часу виконання замовлень, чому перешкождали традиційні системи виробництва та застарілі механізми прийняття управлінських рішень;

- оскільки частина вартості робочої сили в масштабах витрат виробництва зменшувалася, а обсяг інформаційної роботи збільшувався, продуктивність, як і раніше вимірювалася витратами праці¹.

Як доводить зарубіжний досвід, не всі підприємства, установи і заклади були здатні враховувати подібні зміни. Особливо це стосувалося тих з них, які належали до державного чи суспільного секторів. Тут виявилася така закономірність. Якщо приватні компанії і фірми самі виявляли інноваційну ініціативу внаслідок того, що тільки постійне перебування на хвилі інноваційних процесів і змін дає їм можливість функціонувати, то державні та суспільні підприємства, установи і фірми

¹ Герчикова И. Менеджмент: Учебник. — М.: Банки и биржи, 1995. — С. 29.

тяжіли більшою мірою до консерватизму в плані впровадження інновацій. Це пояснювалося тим, що державні та суспільні підприємства спираються на дотації держави, потребуючи постійної зовнішньої допомоги — системи державної підтримки інноваційної діяльності, орієнтованої на стратегічні завдання соціально-економічного розвитку суспільства і науково-технічної революції. Водночас потреба приватних підприємств в інноваційних змінах зумовлена життєво важливими для них короткостроковими цілями, спрямованими на відтворення й одержання прибутку.

Попередньо підсумовуючи викладене вище, зазначимо, що вивчення історії походження та особливостей виникнення і специфіки змісту найбільш відомих зарубіжних концепцій менеджменту переконливо свідчить, що сам феномен “менеджмент” у його сучасному розумінні сформувався дуже швидко, безперешкодно утвердився і став незамінним, перетворився в інтернаціональне явище, набувши універсального застосування як певна сукупність теоретичних і практичних знань, організаційних дій та структур. Одним із перших розпізнав, узагальнив й описав його сутність як нового могутнього фактора цивілізації в середині 50-х років родоначальник і визнаний “батько” сучасного менеджменту П. Друкер. Насамперед, пов’язуючи застосування терміна “менеджмент” в основному зі сферою бізнесу, ділових підприємств, що ставлять комерційні цілі, він визначив менеджмент як новий спосіб організації колективних трудових дій, як сучасний спосіб управління, як орган, необхідний для утворення малих, великих і надмірно велетенських соціальних систем — різноманітних організацій і об’єднань (виробничих, екологічних, освітніх, науково-дослідних та ін.)¹.

Тому не випадково основні тлумачення менеджменту на сьогодні представлені в Оксфордському словнику: спосіб, манера спілкування з людьми; влада і мистецтво управління (як особливого роду вмільсть і адміністративні навички); орган керування у вигляді адміністративної одиниці; група осіб, яка забезпечує упорядкованість процесів; наука управління і навчальна дисципліна. Очевидно, що в такому значенні менеджмент має міжнародний характер як своєрідний “сплав” теоретичних узагальнень практичного досвіду видатних менеджерів, практики найбільш відомих компаній і фірм, а також внеску з різноманітних галузей наукового знання. Отже, менеджмент має

¹ Герчикова И. Менеджмент: Учебник. — М.: Банки и биржи, 1995.

відношення до всіх без винятку соціальних систем, у тому числі до системи освіти, оскільки він:

- має міждисциплінарний характер і розглядає свій об'єкт — діяльність менеджера (керівника) як особу, котра здійснює управління процесами функціонування підприємства;
- виявляє прагматичну позицію, тому що в усіх аспектах спрямований на поліпшення справ організації щодо досягнення нею ефективності й прибутку;
- утворений операціональними знаннями, що слугують організації виконання конкретних дій;
- оперує мовою, покликаною мобілізувати зусилля людей на реалізацію поставлених загальних цілей організації, стимулювати їхню активність у напрямі досягнення найкращих результатів.

Варто особливо підкреслити, що науковий фундамент сучасного менеджменту і нині продовжує поповнюватися новими знаннями. Так, якщо в середині 80-х років у центрі уваги стояли проблеми інноваційного менеджменту і культури організації, то наприкінці 90-х років на перше місце виходять розробки проблеми лідерства, з якими сучасні організації пов'язують свої перспективні надії на майбутнє. При цьому **ключовими моментами сучасної системи поглядів на менеджмент**, що нерідко називають **“новою управлінською парадигмою”**, є такі принципові положення.

1. *Відмова від управлінського раціоналізму класичних шкіл менеджменту*, відповідно до якого успіх підприємства визначається насамперед впливом управління на внутрішні фактори, тобто раціональною організацією виробництва продукції, зниженням витрат, розвитком спеціалізації. Замість цього на перше місце висувається проблема гнучкості й адаптування організації до постійних змін зовнішнього середовища, під якою розуміють сукупність змінних поза її межами. Це зумовлено тим, що з ускладненням усієї системи суспільних (у тому числі соціальних, економічних і політичних) відносин, що становлять реальне середовище менеджменту певної організації, значення факторів зовнішнього середовища різко підвищується.

2. *Використання в практиці управління досягнень теорії систем*, що полегшує завдання розгляду організації в єдності її складових, нерозривно пов'язаних із зовнішнім світом.

Основні передумови успіху підприємства лежать у зовнішньому середовищі, межі якого прозорі, відкриті. Оскільки певне підприємство як окремо взята система не самозабезпечується, а залежить у своїй діяльності від енергії, інформації та інших ресурсів, що надходять ззовні, то для того, щоб ефективно функціонувати, система має виробляти здатність пристосовуватися до змін у зовнішньому середовищі.

3. *Застосування у процесі управління засобів ситуаційного підходу*, відповідно до якого центральним моментом організації всередині підприємства як відповіді на різні за своєю природою впливи ззовні є ситуація, тобто конкретний набір обставин, що впливають на роботу підприємства в цей період часу. Звідси визнання важливості специфічних прийомів, за допомогою яких виділяють найбільш значущі фактори, впливаючи на котрі, можна ефективно досягати поставленої мети.

4. *Визнання соціальної відповідальності менеджменту* як перед суспільством у цілому, так і перед колом людей, які працюють в організації. Підприємство — це насамперед соціальна система, ефективність якої залежить від головного її ресурсу — людини. Завдання менеджера полягає в тому, щоб організувати ефективну спільну роботу, у процесі якої кожна людина була здатна максимально розкрити свій творчий і виробничий потенціал через активізацію таких факторів: лідерство, інноваційність мислення, стиль керівництва, кваліфікація і культура мотивація поведінки, взаємини в колективі та реакція людей на зміни.

5. *Сьогодні орієнтація на нові умови і фактори розвитку суспільства* набула відображення в принципах сучасного менеджменту, іменованого “*новою управлінською парадигмою*”. Формулювання принципів цієї парадигми переконливо вказує на зростаючу роль людини, її професіоналізму, особистісних якостей, а також всієї організації системи взаємин між людьми. Серед найбільш значущих на початку третього тисячоліття виділені такі види соціальних контактів і взаємин людей у системі “*керівник — підлеглий*”: доброзичливе ставлення менеджерів до всіх, хто працює в організації; відповідальність менеджерів усіх рівнів за успішну діяльність організації; підвищення ролі горизонтальних і вертикальних рівнів комунікації як усередині,

так і поза межами організації; створення атмосфери відкритості, чесності, довіри до людей; сприяння реалізації талантів кожного члена колективу та прагнень до постійного удосконалювання як особистої роботи, так і роботи організації.

6. Втілення нових принципів управління дуже ускладнене і потребує радикального перегляду всієї філософії сучасного бізнесу, виробництва і культури, зміни психології осіб, які працюють, особливо нового покоління управлінських кадрів, значного підвищення їхньої кваліфікації, зміцнення та зростання їхнього особистісного і професійного потенціалу. Незважаючи на це, все більша кількість зарубіжних компаній намагається відійти від застарілих — командно-ієрархічних — відносин у своїх організаціях і підсилити позиції сучасного менеджменту шляхом кращого використання перш за все його соціально-психологічних засад, зокрема гуманістичних ідей, і створення найсприятливіших умов для особистісного та професійного розвитку кожного з членів персоналу. Одночасно змінюються підходи до формування стратегії розвитку управління та його цілей, побудови структури організації і менеджменту, процесу розробки і прийняття управлінських рішень, роботи з персоналом та оцінки ефективності діяльності організації, її підрозділів та кожного з працівників.

Отже, стає очевидно, що сучасний менеджмент — це не набір єдино правильних методів управління, готових рецептів і правильних відповідей на всі запитання. Менеджмент — це теорія, технологія й мистецтво управління, що постійно оновлюється банком новітніх ідей, уявлень, спостережень, практичних рекомендацій, звернення до яких дає можливість свідомо осмислювати та виконувати посадові обов'язки менеджера як професійно підготовленого і функціонально обізнаного керівника.

4.4.1. Педагогічний менеджмент як сучасна теорія управління освітою

Тенденція до зміни парадигми управління в Україні, необхідність якої теоретично обґрунтована в державних постановках і документах, була органічно пов'язана з радикальними перетвореннями і реформуванням усіх чинників життєдіяльності.

При цьому найбільш важливі положення нової парадигми управління українською, перехідною до ринку, економікою такі: гнучке поєднання методів ринкового регулювання з державним регулюванням соціально-економічних процесів; формування і функціонування ринкових суб'єктів господарювання як відкритих і соціально орієнтованих систем; самоврядування на всіх рівнях та перехід до поліцентричної системи господарювання; поєднання ринкових і адміністративних методів управління підприємствами й організаціями державного сектору економіки.

Практична реалізація в Україні нової системи управління, адекватної до суспільства ринкових відносин, забезпечить ефективність економічного та соціального розвитку держави за дотримання двох головних умов. По-перше, у ній треба враховувати особливості попереднього розвитку й сучасного стану національної економіки, менталітет і характеристики поведінки населення, довготривалість періоду перетворень та інші специфічні фактори й умови, що зумовлюються особливостями нашої держави. По-друге, в її основу слід покласти принципи і механізми, панівні в менеджменті країн з ринковою економікою, що має забезпечити інтегрування вітчизняного народного господарства у світову економічну систему, зайняття в ній належного місця.

Основні поняття теорії педагогічного менеджменту

Категорія “педагогічний менеджмент” у традиційних вітчизняних довідниках і понятійно-термінологічній системі педагогічної науки до сьогодні не застосовується. Як інноваційну дефініцію її стали використовувати в психолого-педагогічній літературі лише наприкінці ХХ ст. Проте дуже часто в цій літературі вживаються поняття “управління”, “керівництво”, “адміністрування”. При цьому є багато означень названих понять, які по суті не завжди збігаються із значенням категорії “педагогічний менеджмент”.

Так, у словнику російської мови С.І. Ожегова наводяться такі означення понять, що нас цікавлять: “адміністрування” розуміється як управління будь-чим бюрократично, формально, не входячи в сутність справи; “керівництво” — як цілеспрямована діяльність керівника або діяльність особи, котра очолює керівництво, дає принципові вказівки чи накази; “управління”

як підпорядковане поєднання, за якого здійснюється керівництвом будь-якою діяльністю, спрямування ходи чого-небудь.

Енциклопедичний словник дає такі означення цих понять: “адміністрування” (від лат. *administro* — керую, завідую) трактується як керування, завідуння; бюрократичний метод управління, командування; “управління” — як елемент, функція організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), що забезпечує зберігання певної структури, підтримання режиму діяльності, реалізацію їх програм і цілей; “соціальне управління” — як вплив на суспільство з метою його упорядкування, збереження якісної специфіки, вдосконалення і розвитку.

Суттєво і те, що якщо поняття “керівництво” є загальнозжитим у вітчизняній педагогічній літературі, то термін “управління” в ній переважно вживають у розумінні дефініції, запозиченої з кібернетики, тобто як “упорядкування системи, приведення її у відповідність до об’єктивної закономірності, що діє в цьому середовищі”. Крім того, термін “управління” стосовно явищ і процесів педагогічної дійсності став переважно використовуватися лише починаючи із середини 70-х років ХХ ст., з часу утвердження в педагогічній науці засад системного підходу (П.В. Кузьміна, В.О. Якунін).

Сьогодні ряд авторів, наслідуючи позиції М.І. Кондакова, М.Л. Портнова, П.В. Худоминського, які розробляли теоретичні та практичні аспекти внутрішньошкільного управління, вважають, що, наприклад, до педагогічної діяльності поняття “керівництво” ближче, ніж поняття “управління”, оскільки, на їхню думку, “керівництво” є більш загальним поняттям. У межах керівництва виробляються загальні принципові установки для різних сфер управління. Специфіка управління виражається в переважній ролі виконавчих функцій.

На відміну від попередньої думки, В.І. Бондар, С.І. Машбиць, М.І. Приходько, В.П. Симонов, В.Я. Якунін вважають, що поняття “управління” ширше за обсягом і змістом, ніж поняття “керівництво”. Аргументуючи це твердження, автори пишуть таку думку: якщо управління може поширюватися на колективи, предмети, речі, технічні системи, то керівництво — тільки на людей. Мається на увазі, що управляти можна абсолютно всім: і людьми, і машиною, і технічним або педагогічним процесом, а керувати — тільки людьми.

Намагаючись знайти об'єктивне співвідношення цих понять, деякі автори, справедливо вважаючи, що керівництво відображає сутність взаємовідносин між керівниками і підлеглими, схильні розглядати його як складову управління, тобто як видове поняття відносно родового поняття "управління". А. Сороковой з цього приводу зазначає, що керівництво є складовою системи управління і відображує характерний, постійний, стійкий зв'язок між виконавцями і керівниками. Такої думки дотримується й І. Герчикова, розглядаючи керівництво в значенні однієї з функцій управління, яка покликана з'єднувати, координувати, взаємопов'язувати та інтегрувати всі функції в єдине ціле. Розуміючи керівництво як важливу функцію управління персоналом, Б. Андрушків і О. Кузьмін також стверджують, що основою ефективного керівництва є вміло побудовані взаємовідносини з підлеглими.

Незважаючи на викладене, поняття "управління" і "керівництво" найчастіше ототожнюють і розглядають як однопланові, оскільки кожне з них традиційно трактується у вітчизняній науково-педагогічній літературі як цілеспрямований вплив шляхом здійснення сукупності заходів з метою організації, регулювання і координації діяльності колективів та їх окремих членів, правильного використання їхніх сил, часу і коштів. У зв'язку з цим, аргументуючи свої позиції, багато вітчизняних авторів використовують означення й узагальнення, що є в працях В.Г. Афанасьєва, який вважав, що поняття "наукове управління" і "наукове керівництво" однопланові й взагалі тотожні, оскільки і те, й інше є свідомим впливом. Вони тотожні й за загальною спрямованістю, ідеалом — забезпечення ефективного функціонування і розвитку соціалістичного суспільства.

Ототожнення цих понять було викликано, з одного боку, законодавчим закріпленням в історичному минулому нашого суспільства положення про керівну роль партії. Через це функції соціального управління, яке розуміється переважно у формі командно-адміністративного стилю керівництва, були зведені до рангу точного виконання наказів, інструкцій, інших директивних і методологічних вказівок. З іншого боку, означення поняття ототожнювалися внаслідок відсутності науково обґрунтованої теорії соціального управління, що було зумовлено заідеологізованістю суспільних наук та ігноруванням, тоталь-

ною критикою сучасних підходів до управління, вироблених зарубіжними вченими.

Підстави цьому ми знаходимо в тій самій цитаті В.Г. Афанасьєва, який далі писав: незважаючи на те, що поняття “керівництво” і “управління” тотожні за своєю метою, все ж вони, безумовно, відмінні за суб’єктом, конкретним змістом, а головне за формами, способами впливу на об’єкт. Тому ми дотримуємося думки тих учених, котрі вслід за В.Г. Афанасьєвим підкреслюють, що ототожнення понять “керівництво” і “управління” є методологічно неправильним.

Зазначимо, що підміна цих понять донині має місце у психолого-педагогічній літературі, в якій донедавна поняття “управління” стосовно педагогічних систем взагалі та системи загальної середньої освіти зокрема майже не використовувалось. Як наслідок, підміна цих понять спостерігається в більшості робіт в внутрішньошкільного управління (Е.С. Березняк, Ю.В. Васильєв, Ю.А. Конаржевський, О. Моїсєєв, В.С. Пикельна, М.М. Потапшик, Н.С. Сунцов, І.К. Шалаєв та ін.), а також в офіційних і нормативних документах, що регулюють діяльність середніх навчально-виховних закладів.

Таким чином вихідними положеннями традиційної вітчизняної концепції управління освітою нині є застарілі означення управління як особливого виду діяльності керівного й адміністративного характеру, що здійснюється в рамках постійно діючої цілеспрямованої системи колективної праці, маючи на меті повне та всебічне задоволення матеріальних і духовних потреб народу. Тому не випадково ця концепція не містить нічого адекватного природі сучасного стану суспільства ринкової економіки, а також нічого нового і прогресивного, що накопичено міжнародним педагогічним менеджментом. Концепція традиційного внутрішньошкільного управління будується на застарілих положеннях, що закріплюють суто формальні стереотипи мислення керівників вже віджилої єдиної трудової політехнічної школи, без урахування дії нового економічного механізму ринкової економіки. Ця концепція стримує розвиток відповідних інноваційних процесів як у сфері загальноосвітньої підготовки нового покоління, так і в системі управління нею на засадах педагогічного менеджменту.

Сутність поняття “педагогічний менеджмент”

Зіставлення понять “педагогічний менеджмент” і “управління” щодо проблем сучасних навчально-виховних закладів, що функціонують в умовах нової — ринкової економіки, стало предметом спеціального аналізу у працях В.І. Бондаря, К.Я. Вазіної, Л.А. Веретеннікової, Г.М. Закорченної, Л.М. Карацуні, В.А. Козакова, Н.Л. Коломінського, Ю.А. Конаржевського, В.В. Крижка, В.С. Лазарева, А.В. Ньомова, П.К. Одинцова, Є.М. Павлютенкова, А.В. Попова, М.М. Поташника, В.П. Симонова, Т.І. Шамової, Н.П. Шапошнікової та ін. При цьому воно здійснювалося з позицій щонайменше трьох методологічних підходів:

- функціонального, проблемним аспектом якого було визначення компонентної структури і кількості функцій в управлінні школою як соціально-педагогічною системою (В.І. Бондар, Ю.А. Конаржевський, В.С. Лазарев, В.І. Маслов, А.А. Орлов, В.С. Пикельна, М.М. Поташник, М.І. Приходько та ін.);
- соціально-психологічного, спрямованого на визначення ролі фактора особистості в управлінні педагогічною системою її мотиваційного, когнітивного і рефлексивного “Я” (О.С. Ансімов, Н.Л. Коломінський, А.В. Ньомов, Т.І. Шамова);
- кібернетичного, спрямованого на визначення ролі інформації, а також організаційних циклів, структури і специфіки процесу прийняття управлінського рішення (В.П. Симонов, Н.Д. Хмель, В.А. Якунін).

У вирішенні питання щодо зіставлення понять “управління” і “менеджмент” стосовно їх використання в педагогічній теорії науковці додержуються трьох протилежних позицій.

Так, *перша позиція* (Л.А. Веретеннікова, Н.Л. Коломінський, П.К. Одинцов та ін.) полягає в розумінні того, що поняття “управління” ширше за поняття “педагогічний менеджмент”. Зокрема Н.Л. Коломінський, розглядаючи науково-психологічні засади менеджменту в освіті, вважає, що останній це усвідомлена взаємодія керівника навчально-виховного закладу з іншими людьми — підлеглими, партнерами, співробітниками, батьками, дітьми, спрямована на забезпечення активної і скоординованої участі їх у досягненні поставленої мети

На думку автора, менеджмент в освіті — це частина управління, яка є впливом на інших людей, у процесі й унаслідок якого в них виявляються або актуалізуються психічні стани, якості, властивості, що стають психологічним підґрунтям для їхньої ефективної діяльності, спрямованої на досягнення поставленої управлінської мети.

Друга позиція (В.С. Лазарев, М.М. Поташник, В.П. Симонов) зводиться до повного ототожнення смислу понять “управління” і “педагогічний менеджмент” щодо їх використання в межах вирішення проблем внутрішньошкільного керівництва і в педагогічній практиці навчально-виховних закладів. Так, В.П. Симонов, виходячи з того, що менеджмент доцільно розуміти як уміння керівника досягати поставлених цілей, використовуючи працю, інтелект і мотиви поведінки інших людей, тобто як сплав науки та мистецтва управління людьми й соціальними процесами, формулює таке визначення: “Педагогічний менеджмент — це комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління педагогічними системами, спрямований на підвищення ефективності їх функціонування і розвитку”.

Як наслідок педагогічний менеджмент розглядається В.П. Симоновим у досить вузькому розумінні, тобто як суто управління навчально-виховним процесом, хоча цей автор намагався виокремити останній в одну зі складових педагогічного менеджменту. Через це педагогічний менеджмент В.П. Симонов представляє тільки як цілеспрямований вплив керівника на педагогічний колектив і учнів шляхом науково обґрунтованого планування, організації і контролю їхньої діяльності. Це означає, що педагогічний менеджмент розуміється як внутрішньошкільне управління, тобто як певна діяльнісна і сумарна системи, що має свою структуру й системоутворюючі фактори: цілі, завдання, принципи (загальні принципи управління, принципи наукової організації педагогічної й управлінської праці, принципи аналітичної діяльності менеджера освітнього процесу), функції, методи, результати діяльності суб’єктів (ефективність як характеристика процесу сумісної діяльності викладача й учнів; якість як характеристика кінцевого результату), умови попередження та подолання формалізму в управлінні освітнім процесом, фактори ефективності. Педагогічний менеджмент по суті трактується автором як теорія і практика саме

системного управління освітнім процесом школи, що не враховує специфіки впливу на неї зовнішнього — ринкового соціально-економічного середовища. Це викликає необхідність адаптації до цього середовища, від якого В.П. Симонов абстрагувався, розглядаючи педагогічну систему як закриту, самоорганізовану і стабільну.

Третя позиція науковців щодо зіставлення термінів “управління” і “менеджмент” стосовно об’єктів педагогічної дійсності найбільш чітко висвітлена у працях А.В. Ньюмова та Т.І. Шамової. Означена позиція зводиться до визнання факту, що смисл поняття “менеджмент” значно глибший і ширший за обсягом, аніж смисл поняття “управління”, традиційно використовуваного в педагогічній теорії та практиці внутрішньошкільного керівництва. Автори, наголошуючи на кардинальній зміні соціально-економічних умов функціонування закладів освіти, тобто переході їх із системи планового централізованого господарювання у простір ринкової економіки, обґрунтовують необхідність збагачення теорії внутрішньошкільного керівництва елементами теорії менеджменту.

Так, Т.І. Шамова у праці “Менеджмент в управлінні школою” не випадково вживає ці два поняття одночасно. Виходячи з установки, що менеджмент первісно розроблено для вирішення проблем, пов’язаних з бізнесом, з метою досягнення прибутку, автор вважає правомірним і доцільним використання його засобів у сучасній педагогічній практиці. Виокремлюючи саме соціально-психологічну, поведінкову сторону діяльності менеджера як дуже корисну для застосування в діяльності керівника навчально-виховного закладу сучасного типу, Т.І. Шамова поставила питання про доцільність “вкраплення” засобів менеджменту в теорію і практику управління педагогічними системами, що приведе, на погляд автора, до збагачення таких теорії і практики новими ідеями і способами вирішення управлінських завдань.

Отже, термін “педагогічний менеджмент” на відміну від традиційно вживаного терміна “управління” виникає там і тоді, де об’єкт, яким управляють, набуває якостей суб’єкта специфічних — саме ринкових, комерційних соціально-економічних відносин. Оскільки сучасний заклад освіти будь-якої форми власності як елемент соціокультурної сфери виробництва осо-

Виступає вже не цілком державним, а державно-суспільним, і реально функціонує в умовах нецентралізованої планової системи народного господарства, а саме в просторі суспільства перехідної до ринку економіки, то це передбачає необхідність виміни концепції традиційного адміністративно-командного управління ним на адекватну сутності й закономірностям розвитку ринкових відносин концепцію педагогічного менеджменту. Остання концепція цілком спрямована на забезпечення високої ефективності та прибутковості функціонування сучасного закладу освіти як специфічної педагогічної системи з урахуванням витрат внутрішніх і зовнішніх ресурсів, а також впливу кардинально зміненого зовнішнього середовища — ринку освітніх послуг і ринкових відносин сучасного суспільства.

Що таке педагогічний менеджмент?

Оскільки сучасний розвиток педагогіки школи характеризується науково-теоретичними узагальненнями емпіричного досвіду управління закладами освіти, накопиченого в різних регіонах світу, виробленням спільних для всіх країн принципів ефективного управління педагогічними системами, типізації його різних форм і умов реалізації, урахуванням соціально-педагогічної сфери та культури організації педагогічного виробництва, з'ясуванням особливостей національного менталітету в організаційній поведінці керівних та педагогічних працівників, створенням адаптивних і швидкореагуючих управлінських механізмів, то правомірність введення терміна “педагогічний менеджмент” до теорії вітчизняного школознавства зумовлено такими факторами.

По перше, вітчизняна теорія внутрішньошкільного управління як одна з найбільш пріоритетних у сучасних умовах галузей педагогічної науки переживає особливий етап інтенсивного розвитку та оновлення. Це зумовлено соціально-економічною реформою нашого суспільства, його поступовим переходом до ринкової економіки; кризою авторитарних методів управління; необхідністю пошуку національної моделі управління традиційними й новими типами шкіл через осмислення і творчої переробки раніше невідомих зарубіжних концепцій менеджменту.

По-друге, менеджмент як суто “управління в умовах ринкової економіки є системою теоретичних і практичних знань, організаційних дій і структур, що постійно розвиваються”. Набув інтернаціонального значення та універсального впровадження не тільки у виробничій сфері, а й у сфері освіти. З огляду на це, універсальність наукових заходів і технологій, розроблених у межах міжнародного менеджменту, дає змогу застосовувати їх і в управлінні педагогічними системами, що функціонують у різних національних середовищах. Це дає можливість інтегрувати набутий світовий досвід менеджменту в теорію педагогічного менеджменту України.

Суттєво й те, що поняття “менеджмент” у психолого-педагогічній літературі вживається в різних словосполученнях, основними з яких є такі: “шкільний менеджмент” (М. Латипова, А.В. Ньомов, Т.І. Шамова), “менеджмент в освіті” (Н.Л. Коломинський, В.В. Крижко, Є.М. Павлютенков), “освітній та навчальний менеджмент” (Д.І. Дзвінчук, В.А. Козаков), “педагогічний менеджмент” (В.І. Бондар, К.Я. Вазіна, Г.М. Закопченна, В.І. Маслов, В.П. Симонов, В.В. Шаркунова).

Термін “педагогічний менеджмент” є найбільш вживаним у вітчизняній літературі. Він має полісемічний характер. З одного боку, цей термін виявляє свою сутність як наука про управління педагогічними системами, завданням якої є пошук і розробка засобів та методів, що сприяють найефективнішому досягненню цілей сучасних закладів освіти, підвищенню продуктивності праці їх співробітників, досягненню рентабельності та прибутковості педагогічного “виробництва”, виходячи з конкретних умов внутрішнього та зовнішнього середовища, зумовленого розвитком ринкової економіки.

З іншого боку, цей термін фіксує те, що педагогічний менеджмент виявляє свою сутність як певна організація роботи керівних працівників, допоміжного персоналу та педагогічного колективу закладу освіти для досягнення поставленої мети найбільш раціональними способами. При цьому мається на увазі, що роботу з управління кадрами закладу освіти необхідно вибудовувати в такий спосіб, щоб вона відповідала потребам усіх учасників навчально-виховного процесу і давала можливість активізувати їхню роботу, підвищувати продуктивність праці й загальну ефективність педагогічного виробництва як сфери соціокультурного відтворення особистості.

¹ Герчикова И. Менеджмент: Учебник. — М.: Банки и биржи, 1995.

По третє, педагогічний менеджмент розуміють як організацію діяльності закладу освіти, що має певний склад і структуру, у межах яких реалізуються свідомо заплановані та скоординовані заходи, спрямовані на досягнення загальних освітньо-виховних цілей. І якщо організація виявляється як статика педагогічного процесу окремого закладу освіти як певної справи, освітнього бізнесу, то управління — це його динаміка. Педагогічний менеджмент як орган вказує на наявність суб'єкта управління.

По четверте, терміном “педагогічний менеджмент” фіксується система управління, де певний заклад освіти чи його окремих підрозділ є керованим об'єктом саме в умовах ринкової економіки, що мають зовнішнє середовище, — ринкові відносини, до реального стану яких цей заклад має пристосовуватися шляхом зворотного зв'язку. Результатом зворотного зв'язку закладу освіти з ринком освітніх послуг та іншими елементами зовнішнього середовища є управлінське рішення. Воно передбачає перетворення інформаційних, технологічних, матеріальних, фінансових, трудових та інтелектуальних ресурсів для досягнення кінцевих результатів закладу освіти — забезпечення високого рівня наукованості й вихованості учнів, а також прибутковості господарської діяльності. Цього досягають шляхом мінімізації витрат на сировину, матеріали, енергію, фінансування, оплату праці та максимізації прибутку від результатів педагогічного виробництва — якості загальноосвітньої підготовки випускників закладу освіти як педагогічної “продукції” та надання додаткових освітніх послуг тощо.

По п'яте, “педагогічний менеджмент” розуміють як особливий тип вміння та адміністративні навички, що пов'язують здатність певної особи, — менеджера освіти як професійного управлінця. В означеному контексті мається на увазі те, що педагогічний менеджмент виявляється через набір певних поведінкових правил, притаманних статусу керівника закладу освіти особливого типу, який виконує сукупність міжособистісних, інформаційних та організаційно-технологічних ролей в умовах відсутності повного стандарту і переліку управлінських видів; використовує особистісні якості як основне джерело й мету управління; діє в нестандартних ситуаціях; постійно змінює організаційні ситуації; визначає загальний напрям руху верховної педагогічної системи, її змін і особливостей подальшого розвитку.

Стає очевидним, що докорінна відмінність термінів “внутрішньошкільне управління” і “педагогічний менеджмент” полягає саме в тому, що останній має принципово інший економічний, соціально-психологічний та структурно-функціональний механізм, спрямований на вирішення конкретних проблем взаємодії учасників навчально-виховного процесу закладу освіти в реалізації соціально-економічних, технологічних, соціально-психологічних і професійних завдань, які виникають у процесі господарської діяльності, зумовленої дією ринкових відносин. Економічний механізм педагогічного менеджменту, який утворюють три блоки, — внутрішньоорганізаційне управління, управління педагогічним виробництвом (Г.П. Щедровицький) і управління педагогічним персоналом, об’єктивно зумовлено здійсненням господарської діяльності закладу освіти саме в ринкових умовах, коли результати управлінської та господарської діяльності учасників навчально-виховного процесу отримують кінцеву оцінку на ринку освітніх послуг у процесі збуту “педагогічної продукції” (А.С. Макаренко).

Педагогічний менеджмент як діяльнісна система містить такі структурно-функціональні компоненти: мету діяльності (запланований, очікуваний результат); суб’єкт діяльності (директор, його заступники, учителі, учні); об’єкт діяльності (другий суб’єкт) — виконавець розпоряджень менеджера освіти (учень, учитель, заступники директора); зміст діяльності (навчально-пізнавальна, управлінська та інша інформація); способи діяльності (методи і стиль взаємодії вчителя з учнями керівника з учителями й учнями та ін.).

Педагогічний менеджмент виявляє свою сутність як теорія, методика і технологія ефективного управління педагогічними системами (В.П. Симонов). Він має певну специфіку і закономірності, зумовлені особливостями його предмета, продукту і результату праці менеджера освіти. Предметом праці менеджера освіти є діяльність керованого ним суб’єкта, продуктом праці — інформація, знаряддям праці — слово, мова, мовлення. Результат праці менеджера освіти — ступінь навченості, вихованості й розвитку об’єкта (другого суб’єкта) педагогічного менеджменту — учнів.

4.4.2. Загальна характеристика принципів і функцій педагогічного менеджменту

Внаслідок відомих історичних причин діловий світ нашої держави перебував практично в повній ізоляції від досвіду міжнародного менеджменту, що постійно розвивається. Вітчизняні вчені і керівники підприємств та організацій намагалися досліджувати й застосовувати деякі прийоми менеджменту, підказані інтуїцією і практикою. Але все це донедавна здійснювалося в рамках безриркової економіки, що не давало можливості для розвитку власне підприємницької діяльності та формування прошарку менеджерів як професійно освічених і функціонально обізнаних керівників, багато в чому стримуючи розвиток інноваційних ідей та практики менеджменту в нашій країні.

Однак нині зі зміною соціально-економічних пріоритетів у зв'язку з розвитком нової — ринкової економіки, теоретичне осмислення і практичне освоєння новітніх досягнень міжнародного менеджменту — сучасних принципів, методів, прийомів, стратегій, структур та механізмів управління на рівні світових стандартів, уявляється не тільки можливим, а й украй необхідним у нашій державі, оскільки саме це сприятиме його якнайшвидшому входженню у світове економічне співтовариство як рівноправного партнера.

Вивчення спеціальної літератури засвідчує, що тенденція до зміни застарілої концепції соціального управління в Україні та перехід на позиції нової управлінської парадигми, необхідність якої теоретично обґрунтована в державних постановах і документах, органічно пов'язана з радикальними перетвореннями й реформуванням усіх сторін життєдіяльності. Найбільш важливі положення нової парадигми управління українською перехідною економікою, зокрема національною системою освіти, зводяться до такого:

- гнучке поєднання методів ринкового регулювання з державним регулюванням соціально-економічних процесів;
- формування та функціонування ринкових суб'єктів господарювання як відкритих і соціально орієнтованих систем;
- самоврядування на всіх рівнях і перехід до поліцентричної системи господарювання;

- поєднання ринкових й адміністративних методів управління підприємствами, організаціями і закладами державного сектору економіки¹.

Вітчизняні вчені єдині в тому, що нова парадигма соціального управління, яка формується в Україні з урахуванням передового досвіду сучасного міжнародного менеджменту, забезпечить ефективність її економічного і соціального розвитку за дотримання двох головних умов. По-перше, у ній потрібно врахувати особливості попереднього розвитку та сучасного стану національної економіки, менталітет і поведінкові характеристики населення, тривалість періоду перетворень та інші специфічні фактори й умови, що зумовлюють специфічні особливості становлення нашої держави. По-друге, в основу нової парадигми соціального управління слід покласти принципи і механізми, що панують у менеджменті країн з ринковою економікою. Саме це дасть змогу інтегрувати вітчизняне народне господарство у світову економічну систему, посісти в ній гідне місце.

Правомірність введення терміна “менеджмент” у теорію вітчизняної педагогічної науки і практики зумовлено такими факторами:

- по-перше, універсальність наукових підходів і технологій, розроблених у межах теорії сучасного менеджменту, дає можливість застосувати їх у різних сферах управління, у тому числі й у сфері керування педагогічними системами, а також у різних національних середовищах;

- по-друге, понятійна ідентифікація термінів “менеджмент” та “управління” дає змогу інтегрувати світовий досвід у теорію менеджменту освіти в Україні.

Аналіз системи управління різними типами сучасних навчальних закладів України в дослідженнях В.І. Бондаря, Л.М. Карацук, Н.Л. Коломинського, Н.Г. Комаренко, В.В. Крижка, О.І. Мармази, В.І. Маслової, Є.М. Павлютенкової, Н.П. Шапошнікової, В.В. Шаркунової та ін. дав змогу сформулювати принципи педагогічного менеджменту, опора на які забезпечує, відповідно до думки авторів, високу якість керування педагогічними колективами та педагогічними системами в цілому.

¹ Герчикова И. Менеджмент: Учебник. — М.: Банки и биржи, 1995.

Серед основних принципів педагогічного менеджменту, під якими розуміють фундаментальні вихідні положення, що відбивають закономірності існування і розвитку конкретної педагогічної системи, виділяють такі: соціальної детермінації; гуманізації і психологізації, науковості й компетентності; інформаційної достатності; аналітичного прогнозування; оперативного регулювання; зворотного зв'язку; послідовності та перспективності; єдності централізму і демократії; стимулювання її уваги до кадрів; правової пріоритетності й законності; фінансово-економічної раціональності та ділової ініціативи¹.

У державній національній програмі "Освіта (Україна XXI століття)" керування визначається як механізм для організації і забезпечення оптимальних умов функціонування освіти на всіх рівнях². Одним із головних напрямів формування нової системи управління освітою в Україні є демократизація і децентралізація, в основу якої покладено здійснюваний нині перехід від державного до державно-суспільного типу управління.

Особливістю управління сучасною українською системою освіти є необхідність забезпечення керівними кадрами (лінійними і функціональними менеджерами освіти) не тільки оптимальної діяльності, а й випереджального розвитку певної організації чи окремого навчально-виховного закладу в умовах демократизації суспільства, переходу до нового рівня функціонування педагогічних макро- та мікросистем у цілому. Досягти цього можна тільки за рахунок впровадження в національну систему освіти сучасних технологій управління, відповідного останнім науково-методичного забезпечення, створення нового - ринкового господарського механізму, відновлення цілових, операціонально-технологічних і соціально-психологічних функцій керування та інших факторів.

Оскільки сфера національної освіти має певну організаційну структуру, то в ній функціонують різні типи макро-, мезо- і мікропедагогічних систем. З огляду на це в сучасній психолого-педагогічній літературі, коли йдеться про педагогічний менеджмент, найчастіше виокремлюють дві педагогічні системи: мікропедагогічну систему "педагог — учень" як вихідну "клітинку" навчально-виховного процесу і цілісну педагогічну

¹ Маслов В., Шаркунова В. Принципи менеджменту в установах освіти. — Освіта і управління. — 1999. — № 3. — С. 48.

² Державна національна програма "Освіта". — К.: Раїдуга, 1994. — С. 52.

систему “навчально-виховний заклад”. Через це розрізняють поняття “менеджер освіти”, “менеджер навчально-пізнавального процесу” і “менеджер навчально-виховного процесу” (В.В. Крижко, Є.М. Павлютенков, В.П. Симонов).

Менеджер освіти — це особа, яка професійно здійснює функції педагогічного менеджменту на рівні будь-якої педагогічної системи (від міністра освіти, його заступників, інспекторів відділів освіти і до окремого викладача). Менеджер навчально-пізнавального процесу — це вчитель, вихователь, викладач, педагог, який виступає в професійній ролі суб’єкта системи управління навчально-пізнавальною діяльністю тих, кого він навчає і виховує. Менеджер навчально-виховного процесу — це керівник закладу освіти (директор (ректор), його заступники), який виступає в професійній ролі суб’єкта системи управління навчально-виховною (педагогічною) діяльністю працівників освіти. Тому, коли йдеться про принципи педагогічного менеджменту, то мають на увазі управління, притаманне цілісному навчально-виховному процесу як окремій педагогічній системі типу “заклад освіти”.

Так, переходячи до розгляду сутності основних принципів педагогічного менеджменту (В.І. Маслов, В.В. Шаркунова), які використовують керівники вищих навчальних закладів, зазначимо: принцип єдності централізму та демократії, що у нашому суспільстві тривалий час був дуже заполітизованим і розумівся однобічно, є одним із фундаментальних факторів, що забезпечує ефективність управлінської діяльності керівника вищого закладу освіти як менеджера навчально-виховного процесу. Демократичний централізм означає поєднання колективних форм керування (конференції, педагогічні ради, збори колективу) з постійною працею, співробітництвом з керівниками громадських організацій, здійсненням контролю рішень колегіальних нарад. Відповідно керівники верхньої ланки управління, хоч і мають великі права і можливості, але перебувають під контролем законів, нормативних положень, організаційних механізмів і засобів масової інформації, представників громадськості та різних органів. З огляду на це ефективний педагогічний менеджмент ґрунтується на чіткому поділі влади між особистістю і відповідними структурами з конкретно налагодженим механізмом, що регулює відносини між ними у всіх можливих випадках.

Як наслідок єдність демократії та централізму реально ви-
никається через особливу систему управлінських відносин і
факторів, порушення системних зв'язків якої призводить до її
руйнування. Тому єдність демократії і централізму в закладах
освіти охоплює таку схему взаємодії основних суб'єктів: колек-
тив та колективні форми керівництва, колегіальність та відпо-
відні їй форми організації і контролю керування, персональна
відповідальність представників адміністрації навчаль-
ного закладу, особливо директора і його заступників, а також
керівників діючих громадських організацій.

Єдність демократії та централізму передбачає наявність у
вищому навчальному закладі діючого механізму контролю і
виконання законів, прийнятих рішень, якості функціонування
кожного з підрозділів ВНЗ, неприпустимості сваволі та некомпетентності діяльності керівників, а також обов'язкову глас-
ність щодо наслідків їхньої управлінської діяльності, надання
можливості для її конструктивної критики та самокритики
членів педагогічного колективу. В іншому разі неточність у
визначенні обов'язків суб'єктів системи педагогічного управ-
ління, відсутність механізмів, що гарантують взаємодію між
керівними кадрами і педагогічними та технічними працівни-
ками закладу освіти, призводить до втрати відповідальності,
зниження дисципліни, низької якості керівництва, і, нарешті,
до низької ефективності функціонування цього навчального
закладу.

Принцип соціальної детермінації в управлінні вищим за-
кладом освіти вимагає насамперед розуміння кожним із суб'єк-
тів ВНЗ, а не тільки керівними кадрами, головних соціальних
завдань у здійсненні професійної підготовки молодого покоління
майбутніх фахівців до продуктивної життєдіяльності на кон-
кретному етапі історичного розвитку держави і у відповідній
сфері народного господарства. Це зумовлено тим, що від міри
розуміння цього багато в чому залежить чіткість у визначенні
мети, завдань та змісту, а також форм і методів організації на-
вчально-виховного й навчально-виробничого процесів профе-
сійної підготовки майбутніх спеціалістів.

Соціальна детермінованість управління припускає бачення
і розуміння суб'єктами педагогічного менеджменту соціальної
дійсності об'єктивних реалій навколишньої дійсності, зумов-
лених особливостями історичного розвитку суспільних відносин,

здатність займати толерантну позицію щодо різних політичних течій та явищ, за винятком тих, які мають антигуманний і антисоціальний характер. При цьому керівні кадри у своїх рішеннях повинні спиратися на чинні офіційні джерела і нормативно-правові документи, проводячи державну і регіональну політику в сфері національної освіти, незалежно від власних політичних поглядів та ідеологічних переваг. Принцип соціальної детермінації, відіграючи роль світоглядного компасу в керуванні, припускає реалізацію в практиці діяльності закладів освіти поваги до релігійних почуттів членів колективу, їхніх національних традицій, з урахуванням регіональних рис менталітету населення, творчих досягнень у професії кожного з них.

Принцип гуманізації і психологізації націлений на подолання абсолютного керівництва й авторитаризму у відносинах між людьми, досягнення і постійне підтримання позитивного морально-психологічного клімату через повагу до особистості кожного члена колективу закладу освіти. Кожна особистість має розглядатися не як об'єкт впливу, а як кінцева мета, заради якої здійснюється управлінська діяльність, і одночасно як найважливіший фактор, від якого залежить якість функціонування певного навчально-виховного закладу. Це вимагає від суб'єктів педагогічного менеджменту високого рівня психологічної компетентності та культури професійного спілкування, розвинутого почуття такту та схильності до попередження конфліктів, стресових ситуацій, здатності до емпатії, уміння подивитися на окремі явища очима іншої людини і моделювати вчинки з чужої позиції, передбачати хід відповідних реакцій на основі знання й урахування індивідуальних, вікових, статевих, національних, соціальних, професійних особливостей, особливостей формування учнівського, дономіжного і педагогічного колективів. Гуманізація навчально-виховного процесу припускає постійну турботу суб'єктів управління макро- і мікропедагогічними системами про здоров'я членів колективу, створення сприятливих матеріальних і естетичних умов для їхньої праці, відпочинку, медичного обслуговування, харчування, що вимагає прояву особистісної ініціативи керівника як менеджера освіти, прийняття ним нестандартних рішень та передбачених інструкціями способів дії на основі високої особистої відповідальності.

Принцип правової пріоритетності та законності припускає узгодження діяльності менеджера освіти із законодавством України в питаннях надання обов'язкових і додаткових освітніх послуг, організації праці, захисту прав людини. Це викликано тим, що менеджер освіти — це посадова особа. Отже, він несе юридичну відповідальність за виконувані ним функціональні обов'язки, що зобов'язує його володіти необхідними правовими знаннями, які є базою для здійснення принципу законності в процесі реалізації завдань своєї управлінської діяльності.

З огляду на це, розробка і прийняття управлінських рішень менеджером освіти, їх виконання під його керівництвом мають відповідати чинним правовим нормам, мати відповідне юридичне обґрунтування, а в конкретних випадках — і пройти юридичну експертизу. Незалежно від політичних установок, емоційного стану та психологічного тиску навколишньої соціальної дійсності менеджер освіти має діяти тільки відповідно до чинного законодавства і нормативних документів. Водночас культ права і законності повинен формуватися у всіх членів педагогічного, допоміжного й учнівського колективів, щоб стати основою ідеології життя і культури діяльності закладу освіти, а також особистою потребою кожного з метою розвитку правової держави. Порушення, зневага до правових норм, прийнятих у сфері освіти, підриває атмосферу довіри й єдності серед членів педагогічного та учнівського колективу, призводить до втрати авторитету й зниження ефективності управління ним, до стратегічного програшу навчального закладу в найближчій перспективі.

Принцип науковості та компетентності передбачає всебічну поінформованість менеджера освіти як суб'єкта управління навчально-пізнавальним процесом чи навчально-виховним закладом й урахування ним різноманітних аспектів знань (правових, економічних, психологічних, педагогічних, управлінських) під час реалізації своїх функціональних завдань, а також урахування різних соціальних зв'язків і факторів розвитку особистості. Науковість керування зумовлюється знанням специфіки прогнозування і моделювання стратегічних і тактичних управлінських завдань на основі застосування сучасних методів збирання й обробки інформації; моделювання, застосування засобів математичної статистики, соціоніки й ергономіки;

володіння оргтехнікою. Компетентність, будучи результатом ґрунтовної базової підготовки, творчої діяльності та безупинного підвищення професійного та загальнокультурного рівня, у різних формах, включаючи і самоосвіту, забезпечує досягнення менеджером освіти високих результатів управлінської праці мінімальними витратами нервової і фізичної енергії, досягнення ефективної організації особистої та колективної діяльності.

Принцип інформаційної достатності в педагогічному менеджменті визначається його вирішальною роллю на всіх етапах управлінського циклу, що має місце під час керування макро- чи мікропедагогічними системами: оперативного аналізу, прогнозування, планування, прийняття рішень, організації їх виконання, оцінки якості результатів і коригування дій виконавців. Це зумовлено тим, що менеджер освіти як суб'єкт управління педагогічною системою здійснює постійний аналіз і обробку інформації і на цій основі приймає відповідні рішення, якість яких визначається змістом та адекватністю одержаної інформації. Оскільки управлінська діяльність починається з аналізу систематизованої за різними ознаками і параметрами інформації, то відповідно до означеного принципу інформацію варто класифікувати за її видами і джерелами, часом подання, особливостями змісту, міри значущості, що реалізується в організації документообігу. Документообіг чітко визначає, яка інформація, від кого, у якій формі і коли подається щодня, за результатами тижня, місяця, семестру, півріччя, року. У цілому, від уміння організувати процес одержання інформації, обробляти її, конструктивно аналізувати і використовувати під час прийняття управлінських рішень залежать якість і оперативність діяльності суб'єкта як менеджера освіти.

Принцип аналітичного прогнозування припускає здійснення реальних прогнозів на основі всебічного аналізу реальних ситуацій і побудови конкретних моделей функціонування педагогічного процесу чи закладу освіти на кожному з їх рівнів і в різному часовому режимі: оперативному, тактичному та стратегічному. Прогностична модель педагогічного менеджменту має містити такі компоненти: мета, завдання, форми, методи, прийоми організації діяльності конкретних виконавців щодо виконання певного управлінського рішення. Аналітичне прогнозування здійснюється на основі обробки інформації про кож

рини, фінансово-економічні й матеріально-технічні можливості навчального закладу, психологію виконавців, стереотипи їхнього мислення у вирішенні принципових питань, про терміни, способи коригування і критерії якості виконання дій і завдань. Імперативними моделями управлінської діяльності менеджера освіти певною мірою є накази, розпорядження й інструкції, що передбачають досягнення позитивних результатів у разі виконання їх. У цілому реалізація принципу аналітичного прогнозування вимагає від керівника навчального закладу здатності до передбачення, фантазії, абстрактно-логічного, наочно-образного і віртуального мислення, поєднаних з реалістичністю і прагматичністю поглядів і намірів.

Принцип оперативного регулювання, який дуже тісно пов'язаний із процесуальною стороною управлінської діяльності суб'єкта педагогічного процесу як менеджера освіти, припускає чіткість організації праці кожного члена колективу, визначення та розподіл їхніх функціональних і посадових обов'язків та функцій, постійну підтримку каналів прямого й зворотного зв'язку, налагоджену систему взаємодії всіх елементів керування, запрограмовану наявність резерву виконавців і відповідних енергоресурсів. Завдяки дії цього принципу на рівні мікро- і макропедагогічних систем ефективно здійснюються всі управлінські рішення, проводяться своєчасний аналіз і обробка інформації, реалізуються необхідні для досягнення найкращих освітніх результатів умови праці та взаємодії, ліквідуються непередбачені перешкоди й утруднення, коригуються плани і дії учасників спільної діяльності щодо надання освітніх послуг.

Оперативність насамперед припускає своєчасне виконання рішень педагогічних рад, наказів, річних і поточних планів у межах встановленого часу, а також конкретність дій із забезпечення такого виконання. При цьому варто фіксувати, що, де і коли слід виконати в який спосіб, хто несе відповідальність за організацію і результати виконання тієї чи іншої роботи, якими мають бути форми зворотного зв'язку. Зовнішня форма прояву цього принципу в повсякденній діяльності менеджера освіти на рівні навчального закладу — різні типи впливів на колектив і своїх заступників у формі підготовки управлінських рішень, наказів, розпоряджень, рекомендацій, а також проведення нарад, бесід, відвідування занять педагогів, засідань членів різних підрозділів, перевірок техніки безпеки,

спостережень за діяльністю комерційної, методичної, психологічної, фінансово-економічної та господарської служб. Тому принцип оперативного регулювання вимагає: усе, що намічено, повинно бути виконано; усе, що заважає — усунуто, якщо намічено помилково, чи прийнято і виправлено у встановлений термін.

Принцип зворотного зв'язку за своєю сутністю спрямований на інформаційне забезпечення управлінської діяльності менеджера освіти. Але на відміну від принципу інформаційної достатності він має специфічні особливості, оскільки забезпечує задоволення потреб щодо здійснення організаційно-регулятивних функцій педагогічного процесу, а також функції, що контролюють і коригують його основні етапи. Через це менеджеру освіти вкрай необхідно постійно одержувати інформацію про якість і умови виконання прийнятих рішень, мати кількісні та якісні дані про ефективність функціонування кожного з підрозділів навчально-виховного закладу у вигляді конкретних знань про досягнуті показники педагогічного процесу, рівень розвитку духовності і культури, інтелектуальної, моральної та фізичної сфери особистості кожного з членів педагогічного і учнівського колективів, допоміжного персоналу, стану навчально-методичної, матеріально-технічної і фінансово-економічної бази закладу.

Зворотний зв'язок дає менеджеру освіти можливість оцінити дійсний стан справ, порівняти його з попереднім і намітити чого досягти в майбутньому. Здійснюючи на основі зворотного зв'язку контрольно-аналітичну діяльність, менеджер освіти визначає рівень якості функціонування кожного зі складових елементів навчально-виховного закладу як конкретної соціально-педагогічної системи, впроваджує обґрунтовані заходи задля поліпшення її стану, вносячи зміни в діяльність колективу. Отже, для менеджера освіти має стати аксіомою положення, що без зворотного зв'язку та його належного контролю неможливий ефективний педагогічний менеджмент, оскільки без такої інформації неможливо розробляти адекватні реальним умовам зовнішнього середовища управлінські рішення, ефективно регулювати щоденну діяльність колективу викладачів і учнів, вносити відповідні корективи, необхідні для досягнення поставлених цілей та завдань, поставлених перед навчальним закладом у формі соціального замовлення сучасного суспільства.

Принцип наступності і перспективності припускає серйозне вивчення менеджером освіти провідних досягнень управлінської думки вітчизняних і зарубіжних авторів минулого та сьогодення, вдумливе використання і творчу переробку досягнень передового управлінського досвіду в соціально-педагогічній сфері, а не пряме його наслідування й копіювання. Крім того, цей принцип передбачає урахування менеджером освіти також специфіки функціонування певної педагогічної системи, що має свою історію та національні особливості, свої недоліки і цінність, проблеми та перспективи подальшого розвитку. Будучи спрямованим на запобігання помилкам минулого, принцип наступності і перспективності вимагає від менеджера освіти критичних ставлення й оцінки можливостей функціонування певного навчально-виховного закладу в сучасних умовах для того, щоб підвищити його конкурентоспроможність в умовах ринкової економіки.

Головний напрям управлінської діяльності менеджера освіти незалежно від рівня управління, здійснюваного ним у межах цілісної педагогічної системи типу “навчально-виховний заклад”, — організація роботи, учнівського, допоміжного і педагогічного колективів, ефективність діяльності яких визначається новими факторами, а рівень її продуктивності може змінюватися навіть протягом одного дня. З огляду на це вивчення людських потреб, спрямованості їх є однією із найважливіших німог сучасного педагогічного менеджменту.

Отже, **принцип стимулювання кадрів** у професійній діяльності менеджера освіти, який розуміється як створення сприятливих морально-психологічних і матеріальних умов, що сприяють творчій праці, посиленню інтересу до неї, відбиває об'єктивну закономірність функціонування соціально-педагогічної системи, відповідно до якої в будь-якій справі вирішальна роль належить виконавцям. Ідеться про те, що у сфері функціонування окремого закладу освіти як особливої соціально-педагогічної системи якість навчально-виховного процесу, спрямованого на виконання соціального замовлення суспільства, здебільшого залежить від професійної компетентності, ерудиції, загальної культури і творчого ставлення до своєї праці основних суб'єктів цього процесу — педагогічних кадрів.

У сучасних умовах переходу до ринкових відносин організація праці суб'єктів педагогічного процесу передбачає реальне

прагнення кожного члена колективу задовольняти свої матеріальні та духовні потреби за рахунок економії енергії і часу, що вимагає від менеджера освіти реалізації вмінь раціонально розподіляти обов'язки і делегувати повноваження підлеглим. Тому добір, раціональне розміщення та використання творчого потенціалу підлеглих, стимулювання пошуків і реалізації інновацій у сфері їхньої професійно-педагогічної діяльності є одним із пріоритетних напрямів у роботі менеджера освіти.

Стимулювання творчих пошуків у сфері педагогічної діяльності припускає постійну орієнтацію колективу навчального закладу на створення експериментальних майданчиків і майстерень, пошук та впровадження педагогічних інновацій, передового педагогічного досвіду і кращих досягнень світової культури та національної педагогічної спадщини у власній діяльності. Тут величезне значення мають різні форми морального і матеріального заохочення за позитивні досягнення педагогічних працівників або адміністративного покарання, морально-психологічного тиску за порушення, що призвели до негативних наслідків.

Формуючи колектив однодумців, відданих інтересам перспективного розвитку навчального закладу, менеджер освіти повинен не нівелювати яскраву індивідуальність окремих членів педагогічного колективу, а створювати необхідні умови для творчого розвитку і продуктивної самореалізації їх. При цьому він має піклуватися про визнання кожним із членів педагогічного колективу загальної мети та конкретних завдань закладу освіти, стимулювати позитивну мотивацію їхньої професійно-педагогічної праці, домагатися чіткої її організації, створення необхідних умов для роботи на основі систематичної об'єктивної оцінки результатів діяльності кожного, підтримуючи це відповідним моральним і матеріальним заохоченням.

Принцип фінансової і ділової ініціативи, з одного боку, фіксує принципіві зміни в системі економічних відносин, у яких перебувають заклади національної системи освіти, скорочення і нестабільності фінансування соціокультурної і матеріально-технічної сфер їх розвитку, виникнення конкуренції на національному ринку освітніх послуг. З іншого боку, цей принцип вказує на необхідність значного підвищення рівня ділової активності, фінансової самостійності та творчої ініціативи менеджера освіти як керівника певного навчального закладу,

змушеного здійснювати свою діяльність в умовах ринкової економіки за мінімальної матеріальної підтримки держави.

Визначальний момент педагогічного менеджменту, поряд з означеними вище принципами, — це знання його керівником основ маркетингу ринку освітніх послуг, моніторингу якості навчально-виховного процесу, бухгалтерського обліку й економіки освіти. Це зумовлено новими умовами ринкового господарювання у сфері національної освіти. Серед них варто виділити такі:

- перехід від планування за окремими статтями бюджету до нормативного методу. Величина нормативів має відображати науково обгрунтовані витрати на навчання, виховання і зміст освіти у розрахунку на одного учня. Структура й обсяг витрат забезпечують відрахування матеріальних, в також прирівнюваних до них засобів з надання послуг, формування фондів на виплату заробітної плати, створення необхідної матеріально-технічної бази, соціальний розвиток і стимулювання працівників закладу освіти;
- поповнення фінансування за рахунок надання додаткових платних освітніх послуг державними закладами національної освіти;
- надання закладам освіти державної форми власності господарської самостійності та права здійснення комерційної діяльності, можливості мати свої бухгалтерії, виробничі підприємства і т. ін.;
- забезпечення самостійності трудових колективів закладів освіти у вирішенні питань свого соціального розвитку і матеріального стимулювання.

У зв'язку з цим принцип фінансової і ділової ініціативи спрямовано на орієнтацію життєдіяльності навчально-виховних закладів в умовах нестабільної ринкової економіки, пошук законних, нестандартних джерел його ефективного фінансування, постійного поліпшення та раціонального використання матеріально-технічної бази і розвитку на її основі підприємницької та інших видів комерційної діяльності. Останнє вимагає від менеджера освіти систематичного пошуку партнерів, залучення засобів для розвитку навчального закладу з різних сфер діяльності та від різних спонсорів, інвестування додаткових фінансових засобів у прибуткові підприємства з метою забезпечення стабільності керованого ним навчально-виховного закладу.

Отже, викладені вище принципи педагогічного менеджменту, хоч і не претендують на вичерпний склад, все-таки відбивають тенденції і закономірності управління сучасним вищим закладом освіти у нових — ринкових умовах його функціонування. Саме зазначеними принципами керуються нині менеджери освіти під час управління вищими навчальними закладами в умовах ринкової економіки.

Функціональну систему педагогічного менеджменту в управлінні сучасним вищим навчальним закладом утворюють три головні групи функцій: за цілями управління (орієнтовні), за змістом діяльності закладу (змістові) і за процесом управління ним (операційно-технологічні). Під функцією (від лат. *functio* — виконання, здійснення) педагогічного менеджменту розуміють певну діяльність, обов'язок чи роботу менеджера освіти, через яку виявляється суть зовнішніх і внутрішніх зв'язків окремої педагогічної системи з навколишнім середовищем — ринком освітніх послуг.

Група функцій щодо цілей педагогічного менеджменту вищого закладу освіти має включати роботу його керівника за такими напрямками: організація загальноосвітньої та професійної підготовки творчого, соціально мобільного і впевненого в собі у ринкових умовах суспільства підростаючого покоління майбутніх фахівців; формування студентського й професорсько-викладацького колективу з притаманними сучасному етапові розвитку суспільства відповідними морально-психологічними, соціально-педагогічними, професійними і соціально-економічними відносинами між його членами; подальший перспективний розвиток вищого закладу як суб'єкта вищої професійної освіти і ринку освітніх послуг; створення необхідного позитивного соціокультурного й освітньо-виховного середовища для самоактуалізації та творчої самореалізації кожної особистості.

Цільові функції педагогічного менеджменту сучасного вищого навчального закладу мають бути сконцентровані на забезпеченні:

- наукового підходу до організації всіх служб ВНЗ (психолого-педагогічної, методичної, фінансово-економічної, адміністративно-господарської, комерційної), що передбачає побудову системи управління процесом адаптації студентів та педагогіч-

них кадрів до умов ринкової економіки на новітніх даних науки і практики сучасного менеджменту;

- гнучкості навчально-виховного процесу відповідно до зміни вимог соціального замовлення до якостей особистості кожного з його суб'єктів, зумовлених її статусом (ректор, заступник ректора, декан, завідувач кафедри, викладач, студент);
- позитивних морально-психологічних, естетичних і матеріальних умов для соціального добробуту всіх членів колективу; наявності всіх елементів організаційної структури вищого навчального закладу на основі загальнолюдських, соціокультурних і професійних цінностей;
- оновлення змісту й характеру вищої професійної освіти з урахуванням прогнозу розвитку сучасної науки, культури, виробництва і культурних відносин у суспільстві ринкової економіки.

Група функцій педагогічного менеджменту щодо змісту діяльності вищого навчального закладу має включати: організацію і контроль навчально-виховного процесу та господарської діяльності; адекватні меті і завданням цього процесу добір, розстановку, навчання й виховання педагогічних працівників; удосконалення й оновлення матеріально-технічної бази закладу; розширення масштабів та інтенсифікацію додаткової освітньої, комерційної, підприємницької й фінансово-господарської діяльності.

Група змістових функцій педагогічного менеджменту вищого закладу освіти має бути спрямована на досягнення:

- високої економічної та соціальної ефективності загальнонаукової і професійної підготовки підростаючого покоління;
- технологічної адекватності засобів професійного навчання й виховання рівневі розвитку сучасного виробництва, науки й культури;
- високого рівня організації навчально-виховного процесу, що відповідає нормативам державного і міжнародного стандартів вищої професійної освіти;
- оптимізації саме позитивних ділових, професійних, освітньо-виховних і міжособистісних відносин у педагогічному та студентському колективах на основі принципів демократизації і гуманізації вищої освіти.

Група функцій педагогічного менеджменту вищого навчального закладу щодо процесу його організації передбачає: створення на контрактній чи договірній основі постійних або тимчасових колективів; залучення до участі у своїй комерційній діяльності державних, кооперативних та акціонерних підприємств, громадських організацій, приватних осіб; фінансування витрат на підготовку, перепідготовку і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; організацію та фінансування видання підручників і навчально-методичних посібників, словників, додаткової літератури, необхідної для вдосконалення навчально-виховної роботи; фінансування витрат на популяризацію і пропаганду своєї діяльності й освітніх послуг; здійснення економічної діяльності з метою придбання матеріальних засобів, необхідних для реалізації освітніх програм, вирішення соціальних питань своїх студентів і працівників.

Ця група функцій педагогічного менеджменту має забезпечувати цілісність управлінського циклу діяльності керівних та педагогічних кадрів вищого закладу освіти:

- маркетинг державного, регіонального і місцевого ринків освітніх послуг і праці, що полягає у вивченні особливостей і у визначенні можливостей вищого закладу щодо досягнення конкурентоспроможної позиції на ринку освітніх послуг та інтелектуальних ресурсів за рахунок пристосування кількості та якості своєї педагогічної продукції до рівнів попиту й конкретних вимог замовників щодо якості професійної і загальнонаукової підготовки випускників;

- пошук і створення педагогічних інновацій з подальшим їх упровадженням у навчально-виховний процес, систему керівництва і методичної роботи;

- стратегічне прогнозування напрямів і етапів розвитку вищого закладу на підставі аналізу тенденцій розвитку суспільства, національної системи вищої освіти й провідних положень державних нормативних документів;

- підготовку і прийняття управлінських рішень щодо кожного з провідних видів діяльності (навчально-виховної, комерційної, орендної, науково-методичної, науково-дослідної, соціально-педагогічної, професійно-педагогічної фінансово-господарської, адміністративної), включаючи перспективне, щорічне, щомісячне, щотижневe й оперативне планування, а також розробку бізнес-плану;

- організацію виконання прийнятих рішень, зокрема делегування повноважень і реалізацію комерційних операцій;
- регулювання, тобто координацію зусиль, мотивування та виконання ділових, партнерських, професійних, соціально-економічних, правових, комерційних, міжособистісних відносин між членами колективу і з зовнішнім середовищем — ринком певних послуг, інтелектуальних і трудових ресурсів;
- облік і контроль виконання прийнятих рішень;
- лізинг як одну з форм майнового найму, що оформлюється відповідною орендною угодою (найчастіше має місце оренда обладнання, машин, транспортних засобів, споруд різного призначення або цілих дослідницьких лабораторій, комп'ютерних класів та ін.);
- моніторинг якості вищої професійної освіти і функціонування кожного з підрозділів означеного закладу на основі застосування нових інформаційних технологій та комп'ютерної обробки управлінської інформації;
- популяризацію і рекламування провідних та додаткових освітніх послуг і творчих досягнень вищого закладу, всіх видів його діяльності, рівня його освітнього сервісу, формування його соціокультурного іміджу.

4.4.3. Сутність професійної діяльності та самоменеджменту керівника вищого навчального закладу як менеджера освіти

Вищий навчальний заклад як об'єкт професійної діяльності менеджера освіти виявляє свою сутність у формі соціально-педагогічної системи, яка є: за походженням — реальною; за субстанціональною ознакою — соціальною; за рівнем складності — багатофункціональною; за характером взаємодії з навколишнім середовищем — відкритою; за критерієм мінливості — розвивальною і динамічною; за наявністю мети — цілеспрямованою; за мірою керованості — самокерованою. Відповідно до визначених особливостей педагогічний менеджмент сучасного вищого закладу освіти постає як комплекс принципів, методів, організаційних форм та технологічних прийомів управління процесом взаємодії керуючої (хто керує) і керованої (ким чи чим керують) підсистем, спрямований на досягнення його найвищої ефективності.

Щодо механізму реалізації педагогічного менеджменту у вищому навчальному закладі слід зазначити таке:

- наявність управління і керуючого суб'єкта зумовлює різноманітність учасників педагогічної співпраці, серед яких є розпорядники й виконавці з закріпленими за ними функціями;
- між суб'єктами й об'єктами управління, тобто між керуючими і керованими, виникає особливий вид відносин — відносини педагогічного менеджменту;
- між відносинами педагогічного менеджменту і діяльністю суб'єкта керування спостерігається тісний взаємозв'язок;
- управлінська діяльність керівних кадрів вищого навчального закладу як менеджерів освіти — це процес односпрямований: суб'єкт спрямовує керуючі дії на об'єкт, оскільки активним началом є сам керуючий;
- відносини педагогічного менеджменту мають двосторонній характер і реалізуються як суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини;
- менеджер освіти ставиться до підлеглих як розпорядник до виконавця, а підлеглий ставиться до менеджера як виконавець до розпорядника; кожен із них є суб'єктом власного ставлення до іншого, що є паритетно необхідною стороною цих відносин. Паритетність ректора як менеджера освіти і його підлеглих означає не однаковість, а рівність їх як учасників єдиного процесу педагогічного менеджменту, коли кожний з них виконує свої службові функції;
- менеджер освіти безпосередньо бере участь у формуванні відносин педагогічного менеджменту, забезпечуючи їх суб'єкт-суб'єктний характер з інтелектуальною порівняльністю і взаєморефлексією сторін — потенціалом удосконалення спільної діяльності, що має бути характерною для функціонування навчально-виховного закладу сучасного типу.

Отже, ректор як менеджер освіти — це активний суб'єкт, котрий створює систему з тим об'єктом (сучасний вищий навчальний заклад), якими він керує та на який поширюються його повноваження. Ректор має право організовувати, контролювати й оцінювати. Він є спеціалістом-професіоналом, сучасним керівником, котрий управляє педагогічним і студентським колективом та допоміжним персоналом вищого навчального закладу, забезпечуючи досягнення його мети, освітнього іміджу і соціально значущих педагогічних результатів найбільш ефективно.

тивними засобами. Менеджер освіти — це суб'єкт, що здійснює професійну діяльність з управління навчально-виховним процесом у вищому закладі, суб'єкт, якому належить активно-організаційна роль, підкріплена певною владою, яка поширюється на об'єкт.

Зусилля менеджера освіти спрямовані на те, щоб керований ним вищий навчальний заклад функціонував як єдине ціле, з успіхом досягав своєї мети, нових результатів. Оскільки менеджер освіти є носієм розумової праці, його професійна діяльність спрямована: на аналіз інформації щодо ринку освітніх послуг та можливостей об'єкта в його просторі, розробку маркетингової концепції; пошук і створення інновацій; проектування майбутнього стану розвитку педагогічної системи через генерування нових ідей та постановку більш перспективних цілей; планування оптимальних шляхів досягнення їх, зокрема через реалізацію комерційних операцій, бізнес-плану; добір, організацію і стимулювання учасників конкретних дій і злочодів; контроль ефективності їх реалізації, оцінку і самооцінку якості одержаних результатів.

Мета професійної діяльності менеджера освіти — продуктивність функціонування вищого навчального закладу. Для цього цей менеджер змушений постійно забезпечувати баланс між витратами й одержаними ефектами, боротися за досягнення найбільшого успіху за мінімальних витрат ресурсів керованої ним педагогічної системи — матеріальних, фінансових, людських та інформаційних.

У сучасній ситуації розвитку нашого суспільства, переходу до ринкових соціально-економічних відносин менеджер освіти починає набувати властивостей основного ресурсу як системи вищої професійної освіти в цілому, так і конкретного вищого навчального закладу зокрема. Це зумовлено тим, що він є фахівцем, який служить, працює за наймом і завжди одержує заробітну плату за свою самовіддачу, постійний ризик, за зростаючу відповідальність в умовах сучасної невизначеності та стрімкості подій. Інакше кажучи, менеджер освіти виступає сьогодні як "мозок" системи вищої професійної освіти, як творець і організатор усіх інновацій у її сфері.

Отже, специфіка взаємодії суб'єктів і об'єктів педагогічного менеджменту навчально-виховного закладу сучасного типу щодо ефективності в забезпеченні загальнонаукової і професійної підготовки студентів у нових умовах ринкової економіки

насамперед висуває певні високі вимоги до ректора та його заступників не стільки як до викладачів й управлінців, а саме як до особистостей. Найбільш адекватною для вирішення складних проблем сучасного закладу освіти за допомогою засобів педагогічного менеджменту може стати модель лише неординарної особистості керівника — ректора-лідера з новим економічним мисленням, тобто ефективного менеджера освіти.

Ефективний менеджер освіти — це особливий психологічний стан професійного управлінця, який упевнений у собі, ініціативний, прагне досягти внутрішньої свободи і позитивного кінцевого результату; відкритий до новітньої зовнішньої та внутрішньої інформації; приймає продуктивні рішення, знаходить оптимальні виходи зі складних ситуацій, сприяє впровадженню механізмів виживання (адаптації, демократизації, гуманізації, співробітництва); обґрунтовує доцільність і вірогідність реалізації бажань, свідомо йде на ризик; готовий до непередбачених подій, незважаючи на продуктивність стратегії, здатний до творчості, сміливого експериментування; уважно аналізує помилки; розширює межі конкретності, мислить ефективними схемами; прагне до самоактуалізації і усвідомлення майбутнього; добирає розумних і творчих виконавців, сприймає їх як унікальних осіб, оцінює кожного за реальними результатами роботи; готовий до діалогу, уміє впливати на підлеглих засобами переконання, розкриття перспективи особистого і професійного зростання, матеріального забезпечення через свою комунікативність; орієнтує колектив на співпрацю, виховує однодумців; продуктивно працює в ситуації постійної невизначеності, внутрішньої і соціальної стабільності в процесі змін.

Самоменеджмент у професійній діяльності керівника вищого закладу освіти

З-поміж стратегічних напрямів реформування системи управління закладами національної системи вищої професійної освіти одним із актуальних є завдання удосконалення професійної майстерності педагогічних кадрів, на які відтепер покладена провідна роль у здійсненні інноваційних перетворень у галузі навчання й виховання нових поколінь майбутніх фахівців. У зв'язку з цим особливої значущості набуває проблема творчої самореалізації особистості сучасного керівника як менеджера навчально-пізнавального й освітньо-виховного процесу.

Високого рівня професійної майстерності та творчого підходу керівники досягають лише за умов, коли в них виникає й реалізується потреба професійного саморозвитку, самовдосконалення, а також коли вони виявляють мотиваційно-ціннісне ставлення до себе як суб'єкта організаційно-педагогічної діяльності. Таке ставлення набуває прояву в безпосередньому здійсненні зусиль та усвідомленні реалізації функцій самоменеджменту в професійній діяльності: самодослідження, самопрогнозування, самоактуалізації, самоорганізації, самопрезентації, самореалізації, саморегуляції, самокорекції, самовиховання.

Гуманістичний підхід у методичній роботі вищого навчального закладу передбачає насамперед пріоритет цінностей конкретної особистості, її волі, здібності аналізувати, прогнозувати і проектувати траєкторії свого життєвого шляху і професійного зростання. Керівні працівники вищих закладів освіти мають добре усвідомлювати, що результативність їхньої діяльності багато в чому залежить від їхніх власних зусиль і активності. Тому нова педагогічна свідомість дає можливість керівникам, з одного боку, виявляти творчу активність як суб'єктів педагогічного пізнання, моделювання, спілкування і праці (І.А. Зянов, Н.В. Кічук, Л.В. Кондрашова, Н.В. Кузьміна, Н.Д. Хмель, Р.І. Хмельюк), а з іншого — як суб'єктів особистісно-професійного самопізнання, самопрогнозування, самопроектування, саморегулювання і саморозвитку (З.Н. Курлянд, А.Ф. Ліненко, Т.В. Осадча, О.М. Пехота, О.П. Саннікова, Л.Г. Таланова).

Відповідно до цього, оволодіння спеціалізованим видом педагогічної й суто управлінської діяльності є процесом професіоналізації вищих психічних функцій особистості саме як менеджера навчально-виховного процесу (В.В. Крижко, Є.М. Павлютенков, В.П. Симонов). Така ситуація зумовлює необхідність удосконалення професійної підготовки керівників традиційних та нових типів вищих навчальних закладів: по-перше, щодо оволодіння функціями педагогічного менеджменту (як арсеналу принципів, методів і засобів управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів, а також професійною діяльністю викладачів і допоміжного персоналу), а по-друге, щодо оволодіння функціями самоменеджменту (як сукупності дій і прийомів, спрямованих керівником на оволодіння собою, управління своєю особистістю і власною професійною діяльністю у сфері навчально-виховного процесу й адміністративно-господарської роботи сучасного вищого закладу освіти).

Самоменеджмент об'єктивно властивий кожному з учасників навчально-виховного процесу сучасного закладу як сфері їхньої спільної праці. У зв'язку з цим у структурі професійної діяльності кожного з учасників навчально-виховного процесу вищої школи обов'язковою є наявність комплексу дій її суб'єкта з управління собою — самоменеджмент, який є самостійним, завершеним і цілісним блоком у системі регулювання відносин цього суб'єкта з іншими людьми та довкіллям.

Самоменеджмент у сфері професійної діяльності керівника реально постає як набір управлінських впливів, спрямованих ним на себе як діяльний суб'єкт, з метою приведення своєї особистості у відповідний стан, необхідний для успішного здійснення організаційно-педагогічної діяльності. Менеджер освіти як суб'єкт професійної — управлінської діяльності з властивим їй механізмом самоуправління особистістю, постійно здійснює певний комплекс зусиль, які упорядковують і приводять у необхідний стан його активність як самодослідника, самопроектувальника, самопрограміста, самоорганізатора і самоконтролера, що становить сутність самоменеджменту.

Висока ефективність професійної діяльності керівника сучасного вищого закладу освіти зумовлена передусім адекватністю засобів, що використовуються ним у процесі вирішення конкретних завдань із самоорганізації, самопрезентації і саморегуляції власної особистості як фахівця. Саме з означених позицій керівник як реальний учасник і організатор навчально-виховного процесу й адміністративно-господарської роботи, тобто менеджер освіти, повинен постійно виконувати функції гностичної, проектувальної, конструктивної, організаторської і комунікативної діяльності, що є складовими компонентами структури самоменеджменту в сфері професійної діяльності цього керівника.

Так, сутність самоменеджменту на рівні гностичної діяльності менеджера освіти у ставленні до себе визначається як процес самопізнання і самосприймання ним своєї особистості як фахівця через “бачення”, розуміння і прийняття свого професійного “Я” на індивідуальному, особистісному та суб'єктному рівнях. В означеному контексті самоменеджмент у формі різних актів самодослідження (самоспостереження, самоконцентрація, самозвіт, самоаналіз, самооцінка) є процесом цілеспрямованого одержання керівником вищого закладу інформації щодо розвитку необхідних для ефективного входження в професію менеджера освіти якостей особистості.

Самоменеджмент на рівні проектувальної і конструювальної діяльності керівника стосовно нього самого реально здійснюється як єдність процесів самопрогнозування і самопрограмування. Означений феномен виявляється у процесі планування стратегій і тактик своєї поведінки на кожному з етапів організаційно-педагогічної адміністративно-господарської діяльності шляхом відпрацювання конкретних алгоритмів професійних дій і їх послідовності у процесі вирішення організаційно-педагогічних й управлінських завдань. Зазначимо, що саме на етапі проектувально-конструктивної діяльності менеджер освіти усвідомлює зміст власних перспективних і поточних, оперативних планів роботи над собою як професіонал-управлінець, у процесі чого мають відпрацьовуватися девіз його професійного життя і власна програма з неперервної професійної самоосвіти, самовиховання і саморозвитку.

Сутність самоменеджменту на рівні організаторської діяльності керівника сучасного вищого закладу освіти у сфері навчально-виховного процесу стосовно себе визначається як процес самоорганізації зусиль, спрямований на практичну реалізацію окреслених перед собою цілей і завдань, програм і алгоритмів дій, що здійснюються через самоактуалізацію, самообілізацію, самостимуляцію, самопрезентацію, самопереконання, самонашлювання, самоаналіз, самосхвалення, самозаохочення.

Самоменеджмент на рівні комунікативної діяльності керівника як менеджера освіти, спрямований на встановлення і підтримування як прямого, так і, особливо, зворотного інформаційного зв'язку із самим собою, є процесом саморегуляції класної поведінки і дій на кожному з етапів організації навчально-виховного процесу та адміністративно-господарської діяльності. У цьому аспекті саморегуляція, що охоплює інтелектуально-мовленнєву, емоціональну і волюву активність особистості менеджера освіти як професіонала загалом, у свою чергу, здійснюється як акт самоаналізу, самоконтролю і самооцінки, що змінюють одне одного, як міцно пов'язані акти зіставлення ідеальних проектів вирішення означених завдань і реальних моделей, способів самопрезентації шляхом самокорекції, самошудження чи самосхвалення.

Педагогічний менеджмент: данина моді чи потреба часу?

Останнім часом у життя навчально-виховних закладів національної системи освіти увійшло багато нових термінів і понять. Серед них дуже часто вживаними стають поняття “мене-

джер” і “менеджмент”, притаманні насамперед тезаурусу економічної науки. Як наслідок, закономірно виникають запитання:

- Чи пов’язані ці поняття якимось чином із професійною діяльністю педагогічних працівників вищої школи?
- Якщо так, то яке відношення вони мають до сфери вищої професійної освіти?

Аналіз новітніх літературних джерел свідчить, що менеджмент в освіті (педагогічний менеджмент) — це комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління навчально-виховним та навчально-пізнавальним процесами, спрямованих на підвищення ефективності таких процесів в умовах розвитку ринку освітніх послуг. Оскільки в реальному функціонуванні закладів освіти мають місце ці два специфічних процеси, то менеджерів освіти диференціюють у такий спосіб. Менеджер навчально-виховного процесу — це керівник вищого навчального закладу освіти (ректор) чи його заступник (проректори з навчальної, наукової, виховної і господарської роботи; декани факультетів; завідувачі кафедр), який спеціально підготовлений до успішного керування людьми в ринкових умовах господарювання і виступає як суб’єкт управління цілісною педагогічною системою — професійною діяльністю педагогічних працівників та допоміжного персоналу. Менеджер навчально-пізнавального процесу — викладач, доцент, професор, тобто професійно підготовлений фахівець, який є керівником та організатором життя молодого покоління майбутніх спеціалістів у нових — ринкових соціально-економічних умовах, і виступає як суб’єкт системи управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів.

Очевидно, що за нових умов ринкової економіки оволодіння основами менеджменту в освіті допоможе кожному з педагогічних працівників більш успішно вирішувати власні професійні проблеми, ефективно здійснювати функції самоменеджменту в сфері педагогічної діяльності (управління собою), формулювати чіткі особистісні цілі, раціонально використовувати час, кваліфіковано переробляти і використовувати інформацію. А якщо педагогічний працівник у майбутньому планує виконувати функціональні обов’язки керівника вищого навчального закладу освіти чи його заступника, то менеджмент в освіті як

нова і перспективна галузь педагогічної науки постає як надзвичайно необхідна система його професійних знань. Останні потрібні для того, щоб краще розуміти себе та своїх колег і студентів, бачити резерви, закладені в них, допомагати їм пізнати, оцінити та зрозуміти себе для того, щоб зробити продуктивний крок у перспективному професійному й особистісному саморозвитку.

Нові реалії педагогічної дійсності, зумовлені кардинальною зміною суспільних відносин, коли кожний з працівників системи вищої професійної освіти зазнає стресів та стикається з невизначеністю, коли ерозія традиційних цінностей призвела до серйозного розладу власних переконань та моральних орієнтирів, висувають необхідність вибудовувати свої особистісні цінності, визначати чіткі життєві й виробничі цілі. Це зумовлено тим, що перед викладачами у зв'язку з тим, що традиційні ієрархічні професійно-педагогічні відносини порушені, авторитарний стиль не спрацьовує, а продуктивна праця потребує нових способів впливу на студентів, не вдаючись до наказів, тиску, “влади професії”, виникла величезна кількість моральних, етичних, матеріальних та інших проблем, які потрібно вміти вирішувати. Усе це сприяло посиленню інтересу педагогічних працівників до сучасного менеджменту в освіті.

На відміну від традиційно вживаного у вітчизняній психолого-педагогічній літературі поняття “керування” термін “менеджмент” більш адекватно враховує нові реалії педагогічної дійсності, зумовлені дією нових засобів та інноваційних технологій навчання. Тому ознайомлення з теорією педагогічного менеджменту і самоменеджменту допоможе викладачу вищої школи по-іншому осмислити сутність своєї професійної ролі саме як фахівця нового типу — менеджера навчально-пізнавального процесу, тобто організатора та диспетчера навчально-пошукової, експериментально-дослідної та навчально-професійної діяльності студентів як майбутніх фахівців, побачити в ній нові аспекти, зрозуміти, як зробити власну працю більш відповідною потребам сучасності.

Усе більше викладачів сучасної вищої школи усвідомлено виконують професійну роль менеджера навчально-пізнавального процесу, удосконалюючи навчальні плани та програми, регулюючи обсяг і зміст матеріалу на кожну лекцію чи практичне заняття, визначаючи послідовність та термін його вивчення, за допомогою тестів глибше оцінюючи загальнонаукові й про-

фесійні знання, інтелектуальні вміння і практичні навички, а також психологічні якості студентів. Вони, власне кажучи, проходять у своїй педагогічній діяльності весь цикл менеджменту у сфері вищої освіти — маркетинг ринку освітніх послуг і професійних кадрів, пошук, розробку та впровадження педагогічних інновацій, підготовку й прийняття управлінських рішень, планування, організацію, мотивацію, керівництво, моніторинг якості освітнього процесу.

Педагогічний менеджмент надає викладачам безліч методик, методів і прийомів професійного зростання, що доцільно реалізувати у процесі безпосередньої взаємодії зі своїми колегами та шляхом професійного взаємонавчання. Так, з позиції принципів педагогічного менеджменту кожна нарада, науково-практична конференція, засідання кафедри мають стати актом дедалі більшого усвідомлення викладачами своїх спонукань до педагогічної діяльності, власних потреб, ціннісних орієнтацій, уявлень щодо своєї соціальної й професійної ролі через вияв особистісних якостей та оцінку їх відповідності об'єктивним вимогам педагогічної професії. Педагогічний менеджмент вимагає жити за правилами, зрозумілими і значущими для всього педагогічного колективу вищого навчального закладу освіти, на підставі аналізу концепції особистісних обмежень, що визначає фактори, які стримують творчий потенціал і результати діяльності цієї організації в цілому, творчої групи, кожної окремої людини. Обмеження — це перешкоди, що заважають досягненню високої ефективності професійної діяльності викладача, не дають можливості реалізувати його творчі потенційні можливості повною мірою. Одні з них очевидні, але сама людина, виконуючи професійну роль менеджера навчально-пізнавального процесу вищої школи, не бачить їх, не знає шляхів подолання їх. Інші потребують серйозної аналітичної діяльності щодо їх виявлення¹.

Концепція обмежень (М. Вудкок, Д. Френсіс) — це не “модне поняття”, а шлях прискореного саморозвитку особистості на основі вивчення, усвідомлення і подолання своїх обмежень, що перешкоджають успіху, професійному зростанню викладача. У сфері педагогічної діяльності викладача вищої школи є свій комплекс обмежень, зумовлений її специфікою. Актуальними для цієї сфери є такі потенційні обмеження викладачів: невміння

¹ Вудкок М., Френсіс Д. Раскрепощенный менеджер. — М.: Дело, 1991.

виринати собою; розмиті особисті цінності, нечіткі цілі; нераціональне використання часу; невміння переробляти і використувати інформацію; зупинений саморозвиток; слабка навичка вирішувати проблеми; невміння впливати на людей, навчати їх; низька здатність формувати колектив односторонців; невміння швидко бігати конфліктам.

Для викладачів вищої школи кожне з цих обмежень актуальне тією чи іншою мірою. Проведіть самоаналіз своїх обмежень, і ви в цьому переконаєтеся. Перебороти їх досить складно. Для цього необхідні терпіння і виконання певних рекомендацій. Ця складна робота називається самоменеджментом і вимагає наступності, систематичності, послідовності, самокритики. Отже, виберіть спочатку одне чи два обмеження і протягом тижня інтенсивно працюйте над їх ослабленням; щодня підбишіте підсумки; спробуйте перетворити набуті вміння в навички; не послабляйте самоконтроль.

Навчитися ефективно використовувати і нарощувати свої сили — справа нелегка. Почніть з вивчення себе, приділяючи собі особливу увагу. Для цього чимало можливостей: самоспостереження, самоконтроль, самоаналіз, думка інших людей, авторитетних для вас. Крім того, відповівши на запитання, які містять тести та анкети психолого-педагогічної діагностики, ви глибше пізнаєте свій характер, професійні якості, потенційні можливості. Для цього слід додержуватися таких простих правил:

- більше спілкуйтеся з довкіллям, бо це природний й ефективний спосіб розрядити напруження, одержати підтримку, досягти гармонії у відносинах під час професійного і неформального спілкування в педагогічному колективі;

- сміливо переборюйте перешкоди, бо з доланням труднощів успіх звичайно збільшує енергію. Але тут є і пересторога: занадто великі труднощі можуть спричинити виснаження сил, пригноблений стан;

- спокійно сприймайте невдачі й вчіться на них. Визнання невдач — необхідна складова досвіду. Викладачу не тільки потрібно перебороти невдачі, а й розкрити їх джерела і причини, бо це теж входить до кола його обов'язків як менеджера вищої освіти.

Викладачу як менеджеру навчально-пізнавального процесу вищої школи треба вчитися самостійно переборювати труднощі. Для цього доцільно:

- натрапивши на нерозв'язну проблему, потрібно спокійно відкласти її вирішення доти, доки не з'явиться можливість з нею справитися. Якщо проблема вимагає негайного вирішення, слід записати на аркуші паперу всі можливі варіанти її вирішення, проаналізувати кожен з них і зупинитися на якомусь одному, відкинувши сумнів і виявивши готовність діяти;
- намагатися керувати розвитком стресових ситуацій, а краще не допускати їх. Для цього слід будувати реалістичні плани, прогнозуючи ймовірний розвиток подій.

Поради Дейла Карнегі:

1. Щоб витіснити занепокоєння зі свого життя, будьте постійно зайнятими. Завантаженість діяльністю — одне з кращих ліків, створених коли-небудь, для вигнання духу зневіри.
2. Не засмучуйтесь через дрібниці. Не дозволяйте дрібницям руйнувати ваше щастя.
3. Зважайте на неминуче. Якщо ви знаєте, що не у ваших силах змінити чи виправити яку-небудь обставину, скажіть собі: “Це так, це не може бути інакше”.

Щодо особистісних обмежень, що заважають перспективному зростанню викладача як менеджера освіти, то одним із найгірших з них є розмиті особисті цінності. Кожен викладач вибирає, що і як робити, як поводитися. Усе це багато в чому залежить від того, що він вважає найважливішим і правильним, тобто які саме цінності вибирає як життєві орієнтири. Для викладача вміння прояснити, чітко визначити й обстояти цінності є вкрай важливим, тому що він керує процесом формування цінностей у своїх вихованців. Викладач з розмитими цінностями не здатний виявити позицію, щось утверджувати в житті.

Крім споконвічних моральних цінностей, таких як чесність, доброта, працьовитість, гуманізм, є чимало інших соціальних цінностей, що впливають на життя, настрій, самопочуття викладача. Здебільшого студентам подобаються викладачі відкриті, емоційні. Але до якої міри викладачу можна бути відвертим? Чи корисно йому демонструвати свою слабкість під час спілкування з іншими людьми (колегами, керівниками, студентами, їхніми батьками)? Чого викладачу відкритість більше приносить — радощів чи неприємних наслідків?

Викладач, якому не зрозумілі власні цінності, не має твердого ґрунту, бо схильний до прийняття спонтанних рішень. Тому йому як менеджеру освіти доцільно спеціально попрацювати й у цьому напрямі самоменеджменту — виявити і проаналізувати свої цінності, осмислити інформацію про себе, людей, які його оточують, вибудувати лінію відносин з ними. Це не тільки інтелектуальна робота, а й праця душі, а душа, як відомо, "любів'язана трудитися і вдень, і вночі", інакше позиція викладача буде хибною, невизначеною.

У будь-якому педагогічному колективі є різні люди. Одним не вистачає ясності в особистих цілях, вони не впевнені в собі. Є й такі, котрі виявляють у житті незвичайну зібраність, зосередженість і, як правило, домагаються успіху в житті й у роботі. Тому педагогічний менеджмент передбачає не тільки турботу керівників вищої школи про професійний розвиток викладача, підвищення його професійних та суто педагогічних знань і функціональної компетентності, а й їх прагнення допомогти викладачу стати більш обізнаним і багатшим у людському плані, оскільки особистість майбутнього фахівця сучасного типу може виховати тільки всебічно обізнана, професійно компетентна та творча особистість викладача вищої школи.

Сучасна практика педагогічного менеджменту на рівні вищої та середньої освіти в Україні свідчить, що поширенню його концептуальних засад та ідей заважають такі причини:

- недостатня сформованість нормативно-правової бази;
- низький рівень управлінської підготовки і функціональної компетентності керівників навчальних закладів освіти державної та приватної форм власності (до призначення на посаду ректора (директора, його заступника) не було відповідної підготовки);
- відсутність адекватного дидактичного забезпечення процесу курсової підготовки та перепідготовки керівних кадрів освіти на засадах педагогічного менеджменту;
- дефіцит теоретичних і науково-методичних розробок з проблем управління закладами освіти приватної форми власності та узагальненого передового педагогічного досвіду управління приватними закладами;
- розширення напрямів управлінської діяльності керівників вищої та середньої школи (робота з батьками, спонсорами,

забезпечення комфортних матеріально-технічних і психофізіологічних умов навчання, виховання та розвитку кожної особистості, фінансово-господарська діяльність, маркетинг освітніх додаткових послуг тощо).

Очевидно, що педагогічний менеджмент як концепція управління освітою в умовах суспільства перехідного до ринкової економіки періоду в найбільш зрілому вигляді виявляє свою сутність на рівні функціонування навчальних закладів як приватної, так і державної форм власності. Вивчення й аналіз стану управління вищими закладами освіти всіх типів свідчать про те, що на визначення пріоритетних аспектів їх діяльності впливають напрями й рівень соціально-економічного розвитку країни, потреба суспільства готувати випускників до оволодіння новими спеціальностями, регіональні умови, бажання й інтереси окремих прошарків населення мікрорайону закладу.

4.5. Оптимальні умови підготовки майбутніх учителів до формування гуманістичних відносин школярів

Вивчення літератури з проблеми, багаторічне спостереження за формуванням готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності загалом і до формування гуманістичних відносин молодших школярів зокрема дало можливість визначити певні умови, які є оптимальними і сприяють швидшому та ефективному оволодінню всім тим, що необхідно вчителю для формування гуманістичних відносин молодших школярів. Умова — це те, що має деякий причинний вплив, деякий вплив на явище. Такими умовами формування громадянської зрілості є:

- громадянська зрілість академічної групи;
- педагогічне та дидактичне спілкування;
- розвиток творчого потенціалу студентів у процесі розв'язання комунікативних завдань;
- взаємодія викладачів ВНЗ зі студентами.

Громадянська зрілість академічної групи як умова формування готовності майбутнього вчителя до виховання гуманістичних відносин молодших школярів

Ця умова визначається тим, що критерії і показники рівня громадянської зрілості академічної групи, якісні характеристики рівнів слугують еталоном, моделлю для майбутніх учителів у процесі формування їхньої готовності до гуманістичних відносин молодших школярів. Студенти на прикладі своєї групи мають можливість побачити, якою вона повинна бути, у чому сутність гуманістичних відносин між членами групи.

Відомо, що група складається з особистостей, об'єднаних процесом пізнання, спілкування, діяльності. Особистість, перебуваючи у системі суспільних відносин, беручи участь у різноманітних видах діяльності, будучи представником різних соціальних груп, здебільшого виконує одночасно безліч соціальних ролей. Підкреслимо, що індивід є представником класу, нації, професійної групи, громадянином своєї країни, членом багатьох колективів, виступає в ролі суспільного діяча, студента, творця та ін. І природно, чим різноманітніше представлені соціальні ролі, чим ширші й багатші суспільні зв'язки і відносини, тим інтенсивніша активність особистості, тим багатший і більш насичений її внутрішній світ, тим багатогранніші її прояви, тим яскравіше виражена індивідуальність.

У суспільному плані змістом спрямованості групи є домінуючі стосунки, відбиті у свідомості її членів у формі потреб, інтересів, переконань. У реальному житті зазначені форми спрямованості виступають як мотиви, що визначають поведінку і діяльність групи.

Виникає питання, наскільки громадянська зрілість академічної групи, стосунки, що склалися між членами групи впливають на формування готовності майбутніх учителів до гуманістичних відносин школярів.

Визначають чотири критерії громадянської зрілості групи: соціальна спрямованість діяльності групи; організаційна єдність; емоційна єдність; вольова єдність. За кожним критерієм розроблено показники. За цими критеріями можна визначити рівень громадянської зрілості групи і дати якісну характеристику кожному рівню.

Критерій I

Показниками соціальної спрямованості діяльності групи такі: група активна, повна творчої енергії; група понад усе ставить позитивні духовні запити (заняття навчанням, працею, спортом, мистецтвом, літературою); усі вчинки і справи групи оцінює з погляду моральної чистоти і моралі, прийнятої в суспільстві; група високо цінує чесність, безкорисливість, дружбу; у справах група ставить суспільно корисні цілі; групу поєднує одна загальна мета діяльності, а не просто подібні цілі кожного члена групи окремо; група здійснює суспільно корисну діяльність насамперед заради інтересів усього народу; досягнення суспільно-цінного результату захоплює всіх чи більшість членів групи; у групі більш за все поважають колективістів; члени групи прагнуть постійно спілкуватись один з одним; група прагне спілкуватись і співробітничати з іншими групами; у спільній з іншими групами діяльності група допомагає, готова поступитися своїми інтересами заради інтересів інших; у групі є велике бажання трудитися колективно; групу вирізняють стійкі інтереси; актив, ядро групи веде групу на суспільно корисні справи; лідери групи обрані самою групою відповідно до бажання більшості; у групі є справедливе ставлення до всіх членів групи, прагнення підтримувати слабких у загальній діяльності, почуття захищеності кожного; група прагне перевірити на командних посадах членів групи, лідери охоче поступаються своїм місцем іншим; при виборах активу групи враховують ділову якість її членів; група має чітку, єдину думку про можливість її діючих організаторів; усі члени групи прислуховуються до думки своїх товаришів і доходять одностайного судження; члени групи добре інформовані про все, що стосується групи (її завдання, внутрішньогрупові стосунки, її місце серед інших груп, результати її діяльності); група легко знаходить “спільну мову”, взаєморозуміння під час розв’язання групових завдань; у мінливих життєвих ситуаціях група швидко оцінює зміни, створює нову суспільну думку; під час оцінювання подій навколишнього життя в групі є стійка єдність суджень; критичні зауваження з боку членів групи приймаються доброзичливо і сприяють створенню єдиної групової думки; критичні зауваження ззовні групи приймаються доброзичливо, самокритично і створюють прагнення до осмислення і виправлення недоліків.

Проблематичні якості групи такі: група інертна, пасивна; група понад усе ставить примітивні матеріальні блага, гроші,

рознаги; група орієнтується на свою вузькогрупову мораль, що суперечить прийнятній у сучасному суспільстві; заради корисливих цілей група готова поступитися честю; групу вирізняють суспільно шкідливі цілі; у групі об'єдналися люди, у яких лише подібні цілі, але вони не стали загальногруповими; у суспільно корисній праці група бачить лише спосіб задоволення своїх вузькогрупових інтересів; кожний захоплюється лише тим, що становить інтерес для нього, незважаючи на те, чи становить це інтерес для суспільства чи ні; популярні члени групи егоїсти, що працюють лише для себе; у членів групи немає прагнення постійно спілкуватися один з одним; спостерігається прагнення групи відокремитися; у спільній з іншими групами діяльності група виявляє ворожість, заздрість, нездорове суперництво; у групі немає прагнення до колективної праці; групу вирізняє швидка зміна інтересів; актив веде групу на антигромадські справи; лідери групи нав'язують своє керівництво групі, незважаючи на її думку; група помітно розділяється на "привілейованих" і членів групи, якими нехтують; лідери групи будь-якими засобами усувають суперників; у виборах активу члени групи керуються не діловими якостями, а лише своїми симпатіями й антипатіями; група не має єдиної думки; члени групи не прислуховуються до думки своїх товаришів, думки — гостросуперечливі; у групі не знають про її завдання, внутрішньогрупові стосунки, її місце серед інших груп, результати діяльності; група не здатна дійти єдиної думки під час обговорення питань; група не здатна оцінювати обстановку, що змінилася, сліпо підкоряється сформованим судженням; у групі мають місце явно суперечливі погляди; критичні зауваження з боку одних членів групи приймаються іншими вороже і сприяють роз'єднанню групової думки; критичні зауваження ззовні приймаються вороже і викликають прагнення до відсічі, групової упертості.

Критерій II

Ступінь організаційної єдності групи виявляється в оформленні керівних органів, їх авторитарності, у розподілі функцій між членами групи.

Її показниками є такі: у групі діють органи самоврядування; у групі розумно, доброзичливо вирішуються питання взаємодопомоги; група може самостійно обрати собі організаторів різних видів діяльності; члени групи взаємодіють у напрямі,

що приносить успіх усій групі в цілому; тимчасові помилки та неузгодженості дій швидко виправляються; важкі умови, ситуації, небезпеки, несподівані сильні впливи ще більше об'єднують групу; невдачі в досягненні групової мети ведуть до ще більшої єдності та з'єднання групи; група постійно підтримує зв'язок і здійснює взаємодію з іншими групами; група легко, швидко і вільно, з високою результативністю погоджує свої дії; група становить стійке єдине ціле, наявні в групі окремі угруповання, наприклад за симпатіями, активно взаємодіють одне з одним, підтримуючи загальногрупову єдність; члени групи активно прагнуть зберегти групу як єдине ціле; група здатна знаходити найкращі варіанти взаємозалежності між членами в різних ситуаціях; група має гарних, здатних організаторів, що виступають її авторитетними представниками; усі члени групи беруть участь у суспільно корисній діяльності.

Проблематичні якості групи такі: у групі немає діючих органів самоврядування; під час розв'язання групового завдання необхідність підпорядкування викликає протидію і навіть конфлікти; група не може самостійно вирішити питання про вибір організаторів, або члени групи поводять себе за принципом "кого-небудь, тільки не мене"; більшість членів групи орієнтуються на себе і роблять те, що їм зручно і вигідно; помилки призводять до повного нерозуміння один одного, неузгодженості дій, до конфліктних ситуацій; у цих умовах спостерігається неузгодженість групи, аж до її розпаду; невдачі в досягненні групової мети розслаблюють групу аж до відмови від реалізації мети; група прагне ізолюватися від інших груп, протидіє контактам з ними; група не здатна до погодженості своїх дій; група не становить єдиного цілого, розділяється на ряд окремих угруповань, що ворогують одне з одним; група легко піддається розформуванню, іноді навіть сприяє цьому; група не може перебудувати сформовані взаємодії за іншої ситуації; група не має здатних організаторів; не всі члени групи беруть участь у суспільно корисній діяльності.

Критерій III

Показники емоційної єдності групи такі: перевага мажорного, піднятого, бадьорого загального тону в групі; доброзичливість у стосунках членів групи, взаємна привабливість, симпатія; успіхи або невдачі товаришів викликають переживання, щире участь інших членів групи, мають місце схвалення.

підтримка, а докори і критика висловлюються з доброзичливих позицій; у складних ситуаціях відбувається емоційне єднання, відбувається загальний мобілізаційний настрій; негативна оцінка групи з боку більш широких спільнот чи їхніх органів викликає групове співпереживання, що виражає єднання групи і сприяє йому; у стосунках між емоційними об'єднаннями (угруповання за симпатіями) є взаємне розуміння і доброзичливість; групові емоційні "вибухи" у складних життєвих ситуаціях, наприклад загальне обурення, збурювання, регулюються групою і не змінюють якісно зміст її поведінки; членам групи подобається бути разом, вони хочуть частіше перебувати в групі, брати участь у спільній діяльності.

Проблематичні якості такі: перевага пригніченого, песимістичного настрою; тенденція до замкнутості членів групи один від одного, відмова чи відхилення від групового характеру переживань; у цих умовах у групі виявляються заздрість, зловтіхи, а докори і критика виходять з бажання принизити, образити; у складних умовах група втрачає впевненість в успіху, спостерігаються розгубленість, сварки, взаємні обвинувачення; у цих обставинах у частини групи мають місце переживання, що виражають роз'єднання групи; угруповання конфліктують, вороже ставляться одне до одного; групові емоційні стани вибухового характеру виходять з-під контролю групи, протікають стихійно, конфліктно; члени групи не прагнуть бути разом, виявляється байдужість до спілкування, виражається негативне емоційне ставлення до спільної діяльності.

Критерій IV

Показниками вольової єдності групи є такі: група здатна створювати велике напруження духовних і фізичних сил під час подолання труднощів; група здатна самостійно ставити групові цілі; спосіб виконання загальногрупової дії вибирають швидко, узгоджено, у повній єдності; група має високу здатність тривалий час і напружено працювати над розв'язанням поставленого завдання, доводити справу до кінця; група здатна стримувати прояв своїх почуттів, коли цього вимагають інтереси справи; прийнявши рішення, група вчасно приступає до його виконання; група здатна змінити залежно від ситуації й умов цілі та способи дій; членам групи притаманні такі особливі якості, як цілеспрямованість, витриманість, організованість, наполегливість, рішучість, самовладання.

Проблематичні якості такі: при виконанні спільної діяльності група не здатна переборювати труднощі і перешкоди; група тривалий час не може прийняти рішення чи приймає його наспіх, ситуативно, за відсутності єдності; група не здатна швидко обрати спосіб виконання дій; група не здатна доводити почату справу до кінця; група не в змозі стримувати емоційні пориви; прийнявши рішення, група не приступає до його виконання, виявляє вагання, прагнучи відсунути його; під час зміни ситуації й умов група не в змозі самотійно, без стороннього втручання, змінити раніше намічені цілі та способи виконання дій; більшості членів групи вольові якості не притаманні.

Вольову єдність групи слід розглядати як свідоме регулювання поведінки і діяльності членів групи, виражене в умінні переборювати внутрішні й зовнішні труднощі під час здійснення цілеспрямованих дій і вчинків.

Труднощі у свідомій цілеспрямованій діяльності долаються за допомогою вольового зусилля, стан внутрішнього психологічного напруження спрямований на визначення мети і плану дій та її виконання.

Мета, детермінована певними мотивами і потребами, створює напрям дій особистості. Проте не варто розуміти активність групи як просте розв'язання напруження або як дію, базовану на сильному мотиві. Воля, актуалізуючи потенційні можливості особистості, перетворює внутрішню готовність діяти в конкретну діяльність, що забезпечує досягнення мети. Успішність діяльності групи залежить від суспільно значущих мотивів, а також від здатності її членів до свідомої мобілізації зусиль, спрямованих на подолання труднощів, які виникають у практичній діяльності.

Виходячи з цього, можна стверджувати, що соціальна спрямованість діяльності групи і досягнутий рівень вольового розвитку взаємозалежності й утворюють у сукупності ті головні внутрішні умови, через які відбиваються різні зовнішні впливи, у тому числі навчально-виховні.

Соціальна спрямованість діяльності групи, її організаційна й емоційна єдність утворюють внутрішню готовність діяти у певному напрямі, а воля сприяє реалізації цієї готовності в практичній діяльності групи.

Умовно можна виділити три рівні громадянської зрілості академічної групи.

Достатній рівень громадянської зрілості групи. Група активна, сповнена творчої енергії, усі вчинки і справи оцінює з позицій моральної чистоти і справедливості, прийнятої в суспільстві. Група здійснює суспільно корисну діяльність насамперед заради інтересів усього нашого суспільства. Група високо цінує чесність, безкорисливість, дружбу, товариство, колективізм, готова поступитися своїми інтересами заради інтересів інших; спостерігається велике бажання групи трудитися колективно, її вирізняють стійкі інтереси. У групі є справедливе ставлення до всіх членів групи, прагнення підтримати слабких у загальній діяльності. Група обирає актив, враховуючи ділові якості, має діючі органи самоврядування, під керівництвом яких група здатна самостійно приймати правильні рішення. Важкі умови, ситуації, несподівані сильні впливи, невдачі ще більше згуртовують групу. Група легко, вільно, швидко, з високою результативністю погоджує свої дії, вчинки, у мінливих життєвих ситуаціях швидко оцінює зміни, створює нову суспільну думку. Критичні зауваження з боку членів групи приймаються доброзичливо і сприяють створенню єдиної думки. Переважає мажорний, піднятий, бадьорий тон, членам групи подобається бути разом, вони хочуть частіше перебувати в групі, спілкуватися, брати участь у спільній діяльності. Успіхи чи невдачі товаришів викликають переживання, щире участь інших членів групи. Група має здатність тривалий час і напружено працювати над розв'язанням поставленого завдання, доводити справу до кінця; прийнявши рішення, чесно приступає до його виконання. Група здатна стримувати прояв своїх почуттів, коли цього вимагають інтереси справи.

Середній рівень громадянської зрілості групи. Є діючі органи самоврядування, група може обрати самостійно організаторів різних видів діяльності, активна, ініціативна, актив групи авторитетний, обраний усіма членами групи. Здатна самостійно ставити цілі, але не завжди вчасно починає діяльність, спрямовану на їх досягнення, часто почата справа не доводиться до кінця. Інтереси групи, потреби суспільно значущі, проте у деяких членів групи виявляються егоїстичні мотиви. Група здатна створювати велике напруження духовних і фізичних сил

під час подолання труднощів; спосіб виконання загальногруппової дії обирається швидко, узгоджено, у повній єдності. Водночас, у складних умовах група іноді конфліктна. Критичні зауваження часто сприймаються вороже і викликають прагнення до відсічі. Група постійно і стійко підтримує зв'язок і здійснює взаємодію з іншими групами курсу, факультету. Групу поєднує одна спільна мета діяльності, а не просто подібні цілі кожного члена групи окремо. У групі є справедливе ставлення до всіх членів групи, має місце почуття співпереживання.

Низький рівень громадянської зрілості групи. Група інертна, пасивна, у ній об'єдналися студенти, цілі яких лише подібні, схожі, але не стали загальногрупповими. У суспільно корисній праці група бачить лише спосіб задоволення своїх вузькогруппових інтересів. Спостерігається прагнення до відокремлення як усередині групи, так і щодо інших груп. У виборах активу члени групи керуються не оцінкою ділових якостей, а лише своїми симпатіями й антипатіями. Немає діючих органів самоврядування, організаторів обирають за принципом “кого не будь, аби тільки не мене”. Група не здатна до узгодження своїх дій, помилки призводять до повного нерозуміння один одного, неузгодженості дій, до конфліктних ситуацій. Більшість членів групи орієнтуються тільки на себе і роблять те, що їм зручно і вигідно. Група не становить єдиного цілого, розпадається на ряд окремих угруповань, що ворогують одне з одним. Немає єдиної думки, члени групи не прислуховуються до думки своїх товаришів, думки гостросуперечливі. Члени групи не прагнуть бути разом, виявляється байдужість до спілкування, виражається негативне емоційне ставлення до спільної діяльності. Під час здійснення спільної діяльності група не здатна переборювати труднощі й перешкоди, вона тривалий час не може прийняти рішення або приймає його наспіх, ситуативно, за відсутності єдності; прийнявши рішення, група не починає його виконувати, виявляє вагання, прагнучи відсунути його. Спостерігається тенденція до замкненості членів групи один від одного, ухилення від групового характеру переживань.

Отже, громадянська зрілість академічної групи, гуманістичні відносини в ній підсилюють мотивацію; включають механізми перенесення, будучи наочним зразком для наслідування й отождолення.

У формуванні гуманістичних відносин студентів значну роль відіграють міжособистісні відносини. Міжособистісні відносини можуть бути оцінними (захоплення і популярність) і лінійними (пов'язаними зі взаємодією), вони детерміновані не стільки об'єктивними умовами, скільки суб'єктивною потребою у спілкуванні та її задоволенні, можуть бути включені в офіційну організацію, але не завжди. Міжособистісні відносини завжди виникають тільки після безпосереднього контакту. Міжособистісні відносини у групі та сумісність її членів утворюють важливе суспільно-психологічне явище, яке називають "психологічний клімат". Однак соціально-психологічний клімат — результат більше спрацьованості, а не сумісності. Тут джерела задоволеності міжособистісними відносинами різні. У першому випадку задоволення виникає в результаті діяльності, в другому — більше через задоволеність самим спілкуванням. Це характеризує також і різну орієнтованість членів колективу: чи справу чи на міжособистісні відносини. Соціально-психологічний клімат можна визначити як задоволеність членів колективу міжособистісними відносинами. Опосередковано, через систему цих відносин, сумісність і спрацьованість регулюють ставлення людей до праці, навчання. Психологічний клімат є відображенням всього комплексу явищ, пов'язаних зі взаємодією людей, причому відображення відбувається в емоціях і настроях.

Конфлікт у взаємовідносинах є наслідком несумісності, неспрацьованості членів групи. Наявність у колективі значної кількості конфліктів свідчить про поганий соціально-психологічний клімат. Проте безконфліктність ще не свідчить про наявність доброго клімату. Явно виражені індиферентні взаємовідносини людей породжують не тільки лудьгу, а й викликають приховані негативні відносини.

Динаміка розвитку внутрішньогрупових відносин надто впливає на емоційний настрій групи, який виражається в психологічному кліматі. Психологічну атмосферу в групі ми визначили за відомою методикою.

Інструкція. Нижче наведено протилежні за сенсом пари слів, за допомогою яких ви можете описати атмосферу у вашій групі. Чим ближче до правого чи лівого слова в кожній парі ви розмістите знак "×" (закресліть відповідну цифру), тим більше

виражена ознака у вашій групі. Отже, для атмосфери у вашій групі характерні:

1	Дружелюбність	1 2 3 4 5 6 7 8	Ворожість
2	Згода	1 2 3 4 5 6 7 8	Незгода
3	Задоволеність	1 2 3 4 5 6 7 8	Незадоволеність
4	Захопленість	1 2 3 4 5 6 7 8	Байдужість
5	Продуктивність	1 2 3 4 5 6 7 8	Непродуктивність
6	Теплота	1 2 3 4 5 6 7 8	Холодність
7	Співпраця	1 2 3 4 5 6 7 8	Відсутність співпраці
8	Взаємна підтримка	1 2 3 4 5 6 7 8	Недоброзичливість
9	Цікавість	1 2 3 4 5 6 7 8	Нудьга
10	Успішність	1 2 3 4 5 6 7 8	Неуспішність

Обробка результатів

Відповідь за кожним із десяти пунктів шкали оцінюється зліва направо від 1 до 8 балів. Чим лівіше розташований знак “х”, тим нижчий бал, тим краща психологічна атмосфера у групі. Підсумковий показник може коливатися від 10 (найбільш позитивна оцінка) до 80 (найнесприятливіша).

Для оцінки гуманістичних якостей власних і товаришів по академічній групі ми використовували метод полярних профілів, розроблений німецькими вченими.

На відміну від звичайної анкети, яка може передбачати одну з двох відповідей (“Так”, “Ні”) або у крайньому разі кількох (“Так”, “Ні”, “Не знаю”) стосовно досить певних якостей або об’єктів, шкала полярних профілів дає змогу виявити думку досліджуваного не тільки про наявність або відсутність у нього або інших людей якихось певних якостей чи характеристик, а й про ступінь їх вираження. Метод полярних профілів робив анкету більш інформативною і давав можливість глибше вникнути в сутність явищ, що вивчаються. Використовуючи зазначений метод, експериментатор вже мав стандартизований на

Вір якостей особистості, вираження яких оцінювалось за 4-бальною шкалою для кожного профілю (0, 1, 2, 3). Якщо досліджуваний вважав, що ця якість притаманна члену групи, котрого він характеризував, вищою мірою, то він надавав йому максимальну оцінку в три бали. Антипод цієї якості згідно зі ступенем вираження оцінювався негативним балом. Одержаний профіль піддавали звичайній процедурі статистичної обробки, і на цій підставі робився висновок про те, наскільки якості оцінюваного індивіда збігаються з панівними в цьому середовищі еталонними уявленнями.

Наведемо взірець шкали полярних профілів, якою ми користувались під час оцінки гуманістичних якостей (табл. 4.1).

Таблиця 4.1. Шкала полярних профілів

Оцінювані якості	Ступінь вираження якості в балах							Оцінювані якості
	3	2	1	0	-1	-2	-3	
Товариський			○					Замкнений
Чуйний	○							Байдужий
Добрий		○						Злий
Делікатний					○			Грубий
Відвертий	○							Потайливий
Правдивий			○					Брехливий
Принциповий						○		Безпринциповий
Співчутливий		○						Байдужий
Людяний	○							Байдужий

Інтегровану збірну моральну якість розглядають як таку, що виражає провідний принцип гуманізму щодо повсякденних взаємовідносин людей. Людяність включає низку більш приватних якостей — доброзичливість, повага до людей, співчуття і довіра до них, великодушність, самопожертва заради інтересів інших, а також передбачає скромність, чесність, щирість тощо.

Базою для формування психологічної атмосфери студентської групи (домінуючі стосунки, думки, почуття, настрої, переживання, потреби, інтереси, оцінки та взаємооцінки студентів), гуманістичних відносин є її діяльність, весь процес навчання та виховання, побут, дозвілля. Психологічна атмосфера студентської групи залежить від перебігу та результатів діяльності студентів, від досвіду та вміння викладачів, керівників вищого навчального закладу забезпечити успіхи студентів, уникати невдач і конфліктів. У загальній діяльності студентів виникають і зміцнюються мотиви активних дій, спрямованих на досягнення високих результатів у навчанні, громадській діяльності.

Атмосфера співробітництва у групі ґрунтується на відносно дальньому й ініціативному ставленні студентів до навчальної діяльності, оволодіння своєю спеціальністю. Важливо, щоб атмосфера співробітництва у групі, поважливого спілкування була глибоко гуманістичною за духом, сприяла адаптації студентів перших курсів до умов навчання у вищому навчальному закладі.

Позитивна психологічна атмосфера студентської групи сприятливо впливає на формування необхідних професійних, моральних якостей, емоційно-вольової стійкості і готовності до праці після закінчення вищого навчального закладу.

Вивчення соціальної спрямованості діяльності групи, її організаційної, емоційної і вольової єдності, діагностика міжособистісних відносин у групі, психологічного клімату, оцінка своїх гуманістичних якостей і товаришів по академічній групі також сприяють формуванню гуманістичних відносин студентів.

Отже, громадянська зрілість академічної групи, гуманістичні відносини в ній підсилюють мотивацію; включається механізм перенесення як наочний зразок для наслідування й отождивлення у процесі підготовки до формування гуманістичних відносин школярів.

4.6. Специфіка професійної діяльності вчителя з розвитку мотивації учнів щодо успішності навчальних досягнень

Перед тим, як визначити специфіку професійної діяльності вчителя, доцільно розглянути суттєві теоретичні концепції діяльності, що дають можливість аналізувати її з різних сторін. Найбільш традиційними є психологічні погляди: виділення трьох фундаментальних видів діяльності, які відповідають трьом етапам онтогенезу: гри, навчання, праці. Взагалі будь-яка діяльність має кільцеву структуру, а також становить процес управління, в якому виокремлюються окремі особливі види діяльності. У межах кожного окремого особливого виду діяльності вступають у взаємодію відносно самостійні елементарні види діяльності.

На сучасному етапі можна виділити щонайменше три підходи до аналізу сутності та структури педагогічної діяльності: *системний, технологічний та управлінський*.

Діяльність учителя з позицій *системного підходу* досліджують С. Корчинський, С.О. Смірнов, Л.Д. Столяренко, І.Ф. Харламов та ін. як цілісну систему, що включає взаємопов'язані види цієї діяльності. Конкретизуємо специфіку кожного з видів педагогічної діяльності вчителя, спрямованої на розвиток мотивації учнів щодо успішності навчальних досягнень: діагностична — встановлення рівнів розвитку мотивації учнів щодо їхньої успішності у навчанні; орієнтаційно-прогностична — визначення напрямів проміжних та кінцевих результатів розвитку мотивації учнів у цьому напрямі; конструктивно-проектувальна — конструювання змісту роботи за умов захоплюючого її характеру; організаційна — стимулювання активності учнів, співвіднесення конкретних завдань навчання з означеною метою; інформаційно-пояснювальна — вчитель виступає в ролі наукового керівника дослідної роботи школярів; комунікативно-стимулююча — встановлення доброзичливих відносин та залучення учнів особистим прикладом до активної навчальної діяльності; аналітико-оцінна — аналіз, перевірка запланованого з досягнутим, пошук шляхів підвищення продуктивності роботи; дослідно-творча — реалізується в науковому підході до психолого-педагогічних явищ, методів науково-педагогічно-

го дослідження як самореалізація вчителя на основі усвідомлення себе творчою індивідуальністю, побудова програми самовдосконалення.

Слід зазначити, що всі види професійної діяльності виявляються в роботі вчителя будь-якого предмета. Однак для успішного оволодіння цією діяльністю потрібна спеціальна професійно-педагогічна підготовка під час навчання майбутніх учителів у педагогічних вищих навчальних закладах.

З позиції *технологічного підходу* діяльність учителя характеризують І.М. Богданова, М.В. Кларін, В.О. Сластьонін, Е.Ф. Широкова, Н.Є. Щуркова та ін. Прихильники цього підходу вважають, що професійна діяльність учителя — це циклічний процес вирішення багатьох функціональних завдань. У її структурі можна точно виділити відповідні блоки-модулі з визначенням на кожному з них домінуючих завдань і функцій учителя в їх органічній єдності та нерозривності.

Загальна послідовність та специфіка цих блоків-модулів така:

а) глибоке усвідомлення теоретичних знань про особливості мотивації школярів щодо успішності власних навчальних досягнень, психофізіологічні вікові особливості учнів, про евристичні закономірності пізнавальної діяльності, оцінка особистої готовності до професійної діяльності; діагностика рівнів активності школярів, розвитку свідомої мотивації щодо навчання;

б) забезпечення можливостей та умов щодо вибору форм, способів навчання та виховання, що сприяють розвиткові мотивації учнів щодо успішності навчальних досягнень, організація процесу навчання, що включає сукупність навчальних процедур та їх коригування згідно з результатами попередньої діагностики; введення варіативних компонентів диференціації та індивідуалізації, сукупністю яких є процес активного пошуку та відкриття нових знань для учнів, що передбачає високий рівень їхніх навчальних досягнень; імітаційне моделювання системи завдань, діагностика подальшого розвитку мотивації учнів щодо успішності навчальних досягнень; обов'язковий аналіз особистої діяльності вчителем та обговорення з учнями їхніх навчальних досягнень;

п) організація опрацювання навичок за нестандартних умов (ділові та рольові ігри), які є вдосконаленими формами проблемних методів навчання, при цьому ролі розподіляються з урахуванням рівнів активності та за результатами діагностики розвитку означеної мотивації учнів; підсумкова оцінка результатів та визначення нових цілей більш високого рівня.

Узагальнюючи теоретичні позиції технологічного підходу, аміст професійної діяльності вчителя з розвитку мотивації учнів щодо успішності навчальних досягнень визначається згідно з циклами навчання, які містять такі моменти: встановлення означеної мети; процес навчання, що включає сукупність навчальних процедур та їх коригування згідно з результатами зворотного зв'язку; підсумкову оцінку результатів та визначення нових цілей. Навчальний процес набуває в такому разі модульного характеру — він складається з блоків-модулів, кожний з яких є *циклом навчання відповідного рівня*.

Професійну діяльність учителя з позиції *управління* розглядають К.І. Васильєв, І.К. Новіков, О.С. Падалка, Т.І. Шамова та ін. як процес управління діяльністю учнів під час засвоєння ними навчального матеріалу (шляхом пізнавально-інструментальної сукупності дій учителів та учнів). Усі відомі підходи управління реалізуються за допомогою ефективних стратегій вирішення навчально-пізнавальних завдань, таким чином безпосередньо інтегруючись в інструментальні та ціннісні структури цілеспрямованої діяльності людини.

Управління за такого підходу розуміють як організаційно-педагогічний механізм функціонування та забезпечення умов ефективності педагогічної діяльності. З позицій розвитку мотивації учнів щодо успішності навчальних досягнень *управління вчителями діяльністю учнів* можна конкретизувати як *цілеспрямовану діяльність учителя, що забезпечує продуктивний навчальний процес та розвиток суб'єктів управління (школярів), насамперед їхньої мотивації щодо успішності навчальних досягнень*.

Суттєвий розвиток в учнів мотивації щодо успішності навчальних досягнень стає можливим за умов урахування викладачем *функцій педагогічного управління* цим процесом, серед яких визначено такі: *організаційна, коригувальна та контролююча*. Усі вони наявні в кожному блок-модулі. Слід зазначи-

ти, що перехід до занять з одного модуля до наступного здійснюється вчителем тільки за умов позитивних результатів проміжного контролю, що забезпечує гарантовано високі результати успішності навчальних досягнень учнів. Так, *організаційна* функція педагогічного управління реалізується усвідомленістю значущості проблеми та її впізнаванням за допомогою формування позитивного до неї ставлення. Професійна діяльність учителя виявляється в такому разі як емоційна зацікавленість у позитивному результаті роботи, самоосвіті, пошуку шляхів підвищення її ефективності. *Коригувальна* функція управління здійснюється переважно під час оволодіння учнями вміннями та навичками самостійної навчальної діяльності, вона спрямована на виявлення шляхів позитивного впливу та напрямів подальшої діяльності, що виявляються через рівень професійних знань викладача в питаннях розвитку мотивації учнів. Під час формування завдань, проектування варіантів розв'язання імітаційних вправ учнями, оцінки результативності здійснюється *контролююча* функція педагогічного управління, за якою визначається ефективність практичної діяльності учня та рівень розвитку його мотивації щодо власної успішності у навчанні.

У професійній діяльності вчителя в цьому напрямі, крім *прямого управління*, де об'єктом впливу є особистість учня, необхідно враховувати також принципи *непрямого управління*. Як свідчать експериментальні дослідження Н.Ф. Вишнякової, спроби управляти учнями (особливо старших класів) лише маніпуляційно можуть викликати агресивну реакцію, відчуження або замкненість та блокування взаємодії, інші негативні та нерідко деструктивні вияви. Під час підходу до професійної діяльності вчителя як до процесу, що не тільки прямо, а й опосередковано впливає на розвиток означеної мотивації школярів, учні самі мають право вибору особистого реагування. Можна сказати, що чим досконаліший та сприятливіший клімат управління процесом навчання, тим більше підвищується мотивація учнів щодо досягнення вищих власних результатів у навчанні.

Отже, *непряме педагогічне управління* — це засіб опосередкованої координації процесу розвитку мотивації учнів щодо успішності навчальних досягнень, який опосередковано впливає на особистість учня, без жорсткої регламентуючої дії, з наданням права вибору особистих стратегій поведінки, та реалізується

на базі непрямих впливів, рефлексії і співтворчої взаємодії у процесі індивідуальної та групової навчальної діяльності.

Викладач опосередковано, шляхом створення сприятливих умов для так званої творчої атмосфери, за допомогою непрямого впливу збуджує в учнів бажання та потребу до самовираження та творення. З цієї позиції за активного спілкування стає можливим непряме управління розвитком мотивації учнів щодо успішності їхніх навчальних досягнень. Досягнення свідомо поставленої мети не виключає можливості попередження всіх об'єктивних наслідків управління, тому що вони тісно пов'язані з мотиваційними та емоційними проявами й базуються на суб'єктивних процесах, які відбуваються в особистості школярів та можуть бути непередбачуваними й змінними. Однак ці наслідки контролюються викладачем у процесі вербально-комунікативної діяльності.

Наочне уявлення про загальну структуру означеної професійної діяльності з урахуванням *системного, управлінського та технологічного* підходів подано на рис. 4.1.

Отже, *професійна діяльність учителя* з розвитку мотивації учнів щодо підвищення успішності їхніх навчальних досягнень є організованою системою видів діяльності вчителя, спрямованою на прогнозування та управління діяльністю учнів, діагностику мотивації ставлення їх до навчання в умовах, що змінюються, при залученні учнів до позиції активних суб'єктів особистої навчальної діяльності, розвиток у них свідомої самоактуалізації та вмінь самокерування пізнавальним процесом.

Риси означеної професійної педагогічної діяльності виявляються не одночасно під час вирішення тієї чи іншої проблеми, а в різних комбінаціях та з різною силою: як самореалізація викладача за умов усвідомлення себе творчою індивідуальністю, як визначення індивідуальних шляхів особистого професійного зростання та як побудова програми самовдосконалення. Завдання, поставлені перед системою вищої педагогічної освіти, зумовлюють необхідність підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності, спрямованої на розвиток в учнів мотивації щодо успішності навчальних досягнень, виконання яких — у формуванні готовності вчителів до цієї діяльності.

У сучасній психолого-педагогічній науці *готовність до певного виду діяльності* визначається як *цілеспрямоване вираження особистості, яке включає її переконання, погляди,*

відносини, мотиви, почуття, волюві та інтелектуальні якості, знання, навички, уміння, установки. Саме таку якість особистості фахівця можна сформувати моральною, психологічною, професійною та фізичною підготовкою. Ця якість є результатом всебічного особистісного розвитку студента з урахуванням вимог, зумовлених особливостями професійної діяльності.



Рис. 4.1. Загальна структура професійної діяльності з розвитку творчих здібностей старшокласників

Говність до професійної діяльності вчителя з розвитку в учнів мотивації щодо успішності навчальних досягнень — це інтегративна якість особистості вчителя, що визначає здібність вважати за мету своєї професійної діяльності розвиток

мотивації в учнів щодо успішності їхніх навчальних досягнень, обирати способи досягнення цієї мети, контролювати процес її досягнення, здійснювати самоконтроль за виконанням власних дій, прогнозувати шляхи та засоби підвищення продуктивності роботи в означеному напрямі.

Така готовність визначається взаємодією 1) мотиваційного, 2) мобілізаційного, 3) змістового, 4) практичного, 5) емоційного компонентів, зумовлених: усвідомленням учителем значущості проблеми, систематичністю роботи щодо розширення та поглиблення знань про сутність та специфіку предмета, володінням відповідними видами діяльності, навичками та вміннями практичного використання набутих знань, мотивів, емоційною зацікавленістю у позитивному результаті роботи.

Зрозуміло, що ця готовність, так само як і професійна усталеність у педагогічній діяльності, не є природженою: вона формується як синтез властивостей та якостей особистості, і рівень її можна змінити за допомогою свідомої, цілеспрямованої роботи, яка враховує індивідуальні властивості особистості, та виявляється в педагогічній діяльності або в діяльності, що максимально моделює таку. Визначені компоненти готовності можна розглядати як проекції компонентів професійної усталеності вчителя, для формування яких визначається необхідність оволодіння компонентами професійної усталеності вчителя.

Системоутворюючим компонентом готовності вчителя до означеної професійної діяльності є *мотиваційний*, тому що саме від мотивів залежить особистісний сенс діяльності. *Мотив* — суб'єктивна причина (усвідомлена або неусвідомлена) тієї чи іншої поведінки, дій людини — психічне явище, яке безпосередньо збуджує людину до вибору певного способу дій та її виконання. Мотивами можуть бути й спрямовані на певний об'єкт емоції, настанови. Прагнення до поліпшення результатів, незадоволеність досягнутим, наполегливість у досягненні власної мети є якостями особистості, що великою мірою впливають на професійну роботу вчителя.

Численні дослідження багатьох авторів свідчать про наявність тісного зв'язку між рівнем мотивації досягнення та успішністю професійної педагогічної діяльності: вчителі з високим рівнем мотивації зазвичай шукають ситуації досягнення, упевнені в успішності своєї діяльності, прагнуть обговорення особистого успіху, готові взяти на себе відповідальність, рішучі

в нештатних ситуаціях, виявляють наполегливість щодо досягнення мети, отримують задоволення від вирішення педагогічних завдань.

Мотиваційний компонент готовності визначає ставлення вчителя до навчальної діяльності школярів: усвідомлення значення проблеми та особисту пізнавальну спрямованість, яка є компонентом професійної усталеності вчителя. Така пізнавальна спрямованість має великий вплив на учнів. Вони бачать у вчителі ерудовану, високоосвічену людину, що викликає в них повагу, відчують потребу та знаходять необхідні форми спілкування зі старшою за віком людиною. Учителям, у свою чергу, таке тісне спілкування з учнями допомагає краще розуміти спонукальні мотиви дій та вчинків учнів. Подібна інформація лежить в основі індивідуального підходу до учнів, що дає можливість виявляти, спрямувати та розвивати інтереси й здібності учнів у визначеному напрямку.

Мобілізаційний компонент відображає вміння вчителя залучати школярів до пізнавальної діяльності. Для цього компонента характерна ініціативність учителя — його вміння актуалізувати знання учнів, збуджувати їхні бажання пошуку нової інформації. Необхідним елементом є компетентність вчителя у прийнятті рішень стосовно швидкого включення учнів у навчальну діяльність. Тут необхідно знати та враховувати вікові особливості школярів, а також швидкість реакції вчителя на поведінку класу та окремих учнів. Основою цієї швидкості, як визначає З.Н. Курлянд, є рухливість нервової системи. Студенти з недостатньо рухливою нервовою системою зазнають труднощів у швидкому та “новому” розв’язанні завдань, а отже, їм не володіють достатньою швидкістю реакції на поведінку учнів та класу. Ці властивості нервової системи визначаються природними задатками та тим, як проходить їх розвиток у процесі цілеспрямованого впливу під час навчання майбутніх учителів у вищому навчальному закладі.

Змістовий компонент відображає обсяг та глибину знань вчителя щодо виявлення провідних чинників навчально-виховного процесу, які найбільше впливають на склад знань, що формуються в учнів, постійне накопичення інформації про результативність роботи, щодо розвитку мотивації учнів.

Плідними методами формування педагогічних умінь у студентів є педагогічна практика, лабораторні та семінарські заняття з педагогіки, психології, методики викладання предметів за спеціальністю, завдяки яким підвищується кваліфікація та відбувається розвиток професійної усталеності вчителя. Також до змістового компонента входить комунікативний елемент, ознаками якого є знання про характер взаємовідносин під час спілкування вчителя з учнями у процесі організації та управління їхньою навчальною діяльністю.

Практичний компонент готовності до професійної діяльності з розвитку мотивації учнів щодо успішності навчальних досягнень включає: вольовий, організаційний, конструктивний, дидактичний, розвивальний елементи. У молодих учителів є певна невідповідність між знаннями та вміннями, оскільки вони не завжди можуть і вміють застосовувати набуті теоретичні знання на практиці. Водночас готовність до означеної професійної діяльності, так само як і професійна усталеність учителя, передбачає вміння широко та різноманітно застосовувати теоретичні знання у своїй практичній діяльності.

Ефективність професійної діяльності вчителя можлива лише тоді, коли всі його думки, почуття, емоції спрямовані на досягнення поставлених цілей, виконання навчальних та виховних завдань. Така спрямованість не створюється сама собою, а досягається шляхом свідомого регулювання, управління власними думками, почуттями, тобто супроводжується певними вольовими зусиллями.

Наявність вольових якостей розкривається у здатності вчителя швидко підвищувати свою активність, енергійність, зберігати оптимальну організацію психічних функцій під час виникнення непередбачених ситуацій та наростаючої втоми, що звичайно виникає під впливом різноманітних чинників. Без вольового зусилля неможливо тривалий час зберігати розподілення уваги, працювати у тривалому напруженні, що особливо характерно для педагогічної діяльності, зокрема спрямованої на розвиток мотивації учнів щодо успішності навчальних досягнень.

Професійна спрямованість і воля утворюють взаємопов'язану функціональну систему, в якій воля забезпечує усталеність професійних намірів. Для успішної професійної діяльності вчителю необхідно свідомо управляти власними процесами, які

мають бути спрямовані на вдосконалення тих чи інших дій, тих чи інших психічних станів, завдяки яким діяльність проходить успішно (за З.Н. Курлянд).

Емоційний компонент готовності виявляється в емоційній сфері особистості вчителя та зумовлений переживаннями, які відображають потреби та активізують або гальмують діяльність. Упевненість у собі як у вчителі базується на здатності розуміти учнів, умінні проникати у психологію школяра, а також на усвідомленні правильності своїх дій та вчинків. Ця впевненість тісно пов'язана із самооцінкою особистості, що формується під впливом оцінок оточення та результатів власної діяльності. Невпевненість практиканта або молодого вчителя виявляється в надмірній тривожності, хвилюванні та невпевненості в діях. Їм важко “входити в контакт” з учнями, реалізовувати свої можливості. Такий елемент готовності, як емоційна саморегуляція — уміння довільно управляти особистою інтелектуальною діяльністю, цілеспрямовано будувати процес самонавчання, полягає в системі розумових дій, спрямованих на активізацію, гальмування, або стабілізацію емоційних процесів. Прийоми регуляції емоційних станів покликані допомогти вчителю управляти особистим настроєм, впливати на нього. Стабільність емоційного збудження в поєднанні зі свідомим управлінням емоційним станом — важлива умова збереження професійної усталеності та фізичної працездатності під час організації та проведення педагогічної діяльності, спрямованої на розвиток мотивації учнів щодо успішності навчальних досягнень.

Підготовка вчителів, наділених творчими вміннями та мисленням, здатністю діагностувати педагогічні явища, відбирати та перетворювати інформацію, інакше кажучи — фахівців, чутливих до будь-яких педагогічних нововведень, має повною мірою задовольнити сучасні вимоги вітчизняної школи та суспільства.

Запитання та завдання для самостійної роботи

1. *Проспостерігайте за собою протягом дня (тижня) й усвідомте свої внутрішні конфлікти (страхи, образи, суперечливі почуття), неконтрольовані фантазії, справжні потреби, мотиви, психічні захисти.*

2. Простежте за своєю поведінкою, настроями. Усвідомте позитивні та негативні функції психічних захистів, типових способів реагування та поведінки.

3. Спостерігайте за своїми співрозмовниками, звертайте увагу на наявність у них психічних захистів.

4. Протягом дня використовуйте прийоми емпатичного спілкування.

5. У ситуації критики використовуйте прийоми психоломічного захисту та впливу.

6. Що розуміють під теорією, практикою і мистецтвом менеджменту? У чому полягає внесок зарубіжних концепцій менеджменту?

7. У чому полягає сутність основних понять традиційної теорії керівництва вищим закладом освіти? Чи справедливо ототожнювати ці поняття з термінами педагогічного менеджменту?

8. Що таке педагогічний менеджмент? Що таке управління вищим закладом освіти?

9. У чому полягають відмінності дослідницьких підходів учених щодо трактування сутності педагогічного менеджменту?

10. Чи завжди керівник сучасного вищого навчального закладу є менеджером освіти?

11. Хто такий менеджер освіти? Які риси притаманні ефективному менеджеру освіти?

12. Що спільного та відмінного в управлінській діяльності менеджера навчально-пізнавального процесу і менеджера навчально-виховного процесу?

13. У чому полягає сутність провідних функцій і принципів педагогічного менеджменту?

14. Що таке самоменеджмент? Чи потрібен самоменеджмент викладачу вищої школи?

15. Які відмінності між функціями самоменеджменту?

16. Для чого сучасному керівникові вищого навчального закладу необхідно оволодіти функціями педагогічного менеджменту та самоменеджменту?

17. Як ви розумієте сутність концепції обмежень? Які обмеження притаманні вашій особистості?

18. Які фактори стримують розвиток теорії і практики педагогічного менеджменту в нашій країні?

19. Чи знайомі ви з реальними носіями свідомості менеджера освіти? У чому полягають їхні відмінності?
20. Чи приваблює вас професійна діяльність менеджера освіти? Обґрунтуйте відповідь.
21. Охарактеризуйте особливості педагогічного менеджменту окремого закладу освіти.

Рекомендована література

1. Бедлер Р., Гриндер Д. Рефреймінг: орієнтація личности с помощью речевых стратегий. — Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995.
2. Бондарь В.И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект. — М., 1987.
3. Вазина К.Я., Петров Ю.Н., Белиловский В.Д. Педагогический менеджмент. — М., 1991.
4. Вишнякова Н.Ф. Креативная акмеология. Психология высшего образования: Монография: В 2 т. — Т. 2: Прикладная креативная акмеология. — Изд. 2-е, доп. и перераб. — Минск : ООО «Дэбор», 1999.
5. Вудкок М., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер. — М.: Дело, 1991.
6. Герчикова И. Менеджмент: Учебник. — М.: Банки и биржи, 1995.
7. Горбунова И.В. Внутришкольное управление: теория и опыт педагогических и управленческих инноваций. — М., 1995.
8. Державна національна програма «Освіта». — К.: Райдуга, 1994.
9. Дмитриева М.С., Дмитриев О.А. Введение в специальность менеджера. — О.: Консалтинг, 1996.
10. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. — М.: Просвещение, 1987.
11. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. — Минск : Изд-во Белорус. ун-та, 1976.
12. Ильин Е.Н. Путь к ученику. — М.: Просвещение, 1988.
13. Коломінський П.Л. Науково-психологічні засади менеджменту в освіті // Освіта і управління. — 1997. — № 5.
14. Курлянд З.Н. Професійна усталеність вчителя — основа його педагогічної майстерності. — О., 1995.

15. *Лернер И.Я.* Педагогическое сознание — явление действительности и категория науки // Сов. педагогика. — 1985. — № 3.
16. *Макаренко А.С.* Соч.: В 7 т. — М.: Просвещение, 1952. — Т. 1.
17. *Маслов В., Шаркунова В.* Принципи менеджменту в установах освіти // Освіта і управління. — 1999. — № 3.
18. *Маслоу А.* Самоактуалізація // Психологія личности: тексты. — М.: МГУ, 1983.
19. Менеджмент в управлении школой / Науч. ред. Т.И. Шамова. — М., 1992.
20. *Орлов Ю.М.* Восхождение к индивидуальности. — М.: Просвещение, 1991.
21. Основы психологи: Практикум / Ред.-сост. Л.Д. Столяренко. — Ростов н/Д.: Феникс, 1999.
22. Педагогика: Учеб. пособие для студ. педагог. уч. завед. / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. — М.: Школа-Пресс, 1998.
23. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. — Суми, 1998.
24. *Пиз А.* Язык телодвижений. — Новгород: Ай Кью, 1992.
25. *Портнов М.Л.* Азбука школьного управления. — М., 1991.
26. *Ребус Б.М.* Психологические основы управления школой. — Ставрополь, 1990.
27. *Симонов В.П.* Педагогический менеджмент. — М., 1999.
28. *Сорока-Росинский В.И.* Педагогические сочинения. — М.: Педагогика, 1991.
29. *Соснин В.А., Лунев П.А.* Как стать хозяином положения: анатомия эффективного общения. — М.: Академия, 1996.
30. *Сухомлинский В.А.* Разговор с молодым директором школы. — М.: Просвещение, 1981.
31. Управление развитием школы / Под ред.: М.М. Поташника и В.С. Лазарева. — М., 1995.
32. *Харламов И.Ф.* Педагогика: Учеб. пособие. — 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Гардарики, 1999.
33. *Цветков Э.* Тайные пружины человеческой психики, или Как расширить сферу своего влияния. — СПб.: Лань, 1997.
34. *Широкова Е.Ф.* Педагогическая технология — важный компонент профессиональной подготовки современного учителя. — М.: Педагог, 1998.

Розділ 5

ВИХОВНА РОБОТА ЗІ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ

5.1. Виховна робота зі студентами вищого навчального закладу

Виховання — це насамперед “вбирання в себе” кожною особистістю культури рідного народу, що допомагає передачі, освоєнню і творчому використанню нині суцими поколіннями досвіду попередніх поколінь, забезпечує продовження у віках культурно-історичних традицій батьків, творить з вихованця людину цієї епохи, вводить його у сферу загальнолюдських цінностей. Як писав видатний мислитель XIX століття Й. Гійо, виховання — це мистецтво, яке добуває з глибини душі людини і пробуджує до життя все, що в ній дремає; яке розвиває одночасно всі її сили і допомагає їй прямувати до мети, словом освічує людину. В. Сухомлинський підкреслював, що “виховання в широкому розумінні цього слова — це багатогранний процес духовного збагачення й оновлення і тих, кого виховують, і тих, хто виховує”. Він розумів виховання як самостійну бажану соціальну дію. Виховання в сучасному навчальному закладі має поєднувати виховання потреб нації, держави, людської цивілізації і особистості.

Стрижнем усієї системи виховання в Україні є національна ідея, яка відіграє роль об'єднавчого, консолідуючого фактора на суспільному розвитку, спрямованого на вироблення життєвої позиції людини, становлення її як особистості, як громадянина своєї держави.

Сучасне виховання в Україні має забезпечувати прилучення молоді до світової культури й загальнолюдських цінностей. За формами й методами воно спирається на народні традиції, кращі надбання національної та світової педагогіки.

Важливу роль у регулюванні дитячих, молодіжних, сімейних проблем нині відіграють Закони України “Про освіту”, “Про органи і служби у справах неповнолітніх та спеціальні установи для неповнолітніх”, “Про державну допомогу сім’ям з дітьми”, “Про зайнятість населення”, Основи законодавства України про охорону здоров’я, культуру тощо. Розроблено також національні цільові програми “Освіта (Україна XXI століття)”, “Діти України”, “Молодь і дозвілля”, “Патріотичне виховання молоді”, “Молодь — за майбутнє України” та ін.

Особлива увага приділяється організації виховної роботи в закладах освіти у Концепції національної системи виховання. Національна система виховання є умовою цілісного формування особистості; це створена упродовж століть самим народом система поглядів, переконань, ідей, ідеалів, традицій та професійної діяльності, що має на меті формування світоглядної позиції та ціннісних орієнтацій молоді, передачу їй соціального досвіду, надбань попередніх поколінь. Науково обгрунтоване, належно організоване виховання відображає духовний поступ народу, процес збереження й збагачення його культури.

Гуманістичний характер виховання передбачає побудову всього його змісту й форм на основі глибокого розуміння вихователем природи вихованця, його індивідуальних рис і можливостей, поваги до особистості дитини, турботи про її гармонійний розвиток.

Ідеалом виховання є гармонійно розвинена, високоосвічена, соціально активна й національно свідома людина, наділена глибокою громадянською відповідальністю, здоровими інтелектуально-творчими, фізичними і духовними якостями, родинними й патріотичними почуттями, працьовитістю, господарською кмітливістю, підприємливістю й ініціативою.

Процес виховання у вищому навчальному закладі органічно поєднаний з процесом навчання молоді, опануванням основами наук, багатством національної й світової культури.

Формування творчої особистості за допомогою посилення організаційно-виховної, культурно-освітньої роботи серед студентів у національній моделі вищої освіти нерозривно пов’язане з відродженням нації, демократизацією і гуманізацією су-

спільства, поглибленням самоврядування народу, яке передбачає висунення молоді на керівну роботу в різних сферах управління і виробництва.

Цей процес не може бути стихійним, він передбачає співробітництво, співдіяльність, співтворчість педагога і студента. Кожен педагог, який би предмет він не викладав, завжди є перш за все вихователем. К.Д. Ушинський стверджує, що “дух навчального закладу живе не в стінах і не на папері, а в характері більшості викладачів і звідти переходить у характер вихованців”.

Перебудова виховного процесу у вищій школі — важливе і складне завдання, розв’язання якого вимагає, з одного боку, пошуку і приведення в дію нових форм та методик організації виховного процесу, а з іншого — активізації традиційних видів діяльності, збереження досягнень минулого. Такого подання вимагає загальнопедагогічний принцип безперервності й наступності, сутність якого відносно виховання полягає в досягненні цілісності й наступності, перетворення виховання в процес, що триває впродовж усього життя.

Навчання у вищій школі повинно мати не лише освітню орієнтацію, а й обов’язкову виховну спрямованість. Навчально-виховний процес покликаний формувати в студентів високу культуру, гуманістичний і демократичний світогляд, високі моральні якості, виховувати їх громадянами — патріотами, інтелігентами, творчими й цілеспрямованими спеціалістами.

У вищому закладі освіти виховання має здійснюватися за нових умов, з урахуванням фізичної, психічної зрілості особистості, а також її інтелектуального і духовного розвитку.

Громадянське виховання зорієнтоване на введення молоді у систему вартостей демократичного (громадянського) суспільства, передбачає підготовку студентства до участі у розв’язанні сьогоденних і перспективних завдань держави щодо управління нею, до виконання функцій трудівника й господаря, керівника й виконавця, громадського діяча, захисника Батьківщини.

Особливе місце в організації виховного процесу вищої школи відводиться розв’язанню завдань професійного виховання, метою якого є формування у студентів поваги до обраної спеціальності, вироблення необхідних для неї рис, умінь і навичок, розвиток творчого потенціалу майбутнього фахівця.

Домінантою всієї системи виховання у вищій школі має бути його національний характер як форма самовизначення українського народу й особистості українця.

Головна мета національного виховання — набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних відносин, формування у молоді незалежно від національної належності особистісних рис громадянина Української держави, розвиненої духовності, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури.

Мета національного виховання конкретизується через систему виховних завдань:

- формування національної свідомості, любові до рідної землі, родини, свого народу, бажання працювати задля розквіту держави, готовності її захищати;
- виховання поваги до Конституції, законодавства України, державної символіки, формування правової культури;
- забезпечення духовної єдності поколінь, виховання поваги до батьків, жінки-матері, культури та історії рідного народу;
- формування високої мовної культури, оволодіння українською мовою;
- виховання духовної культури особистості та створення умов для вільного формування нею своєї світоглядної позиції;
- утвердження принципів загальнолюдської моралі: правди, справедливості, патріотизму, доброти, толерантності, працелюбності та інших добродійностей;
- забезпечення повноцінного розвитку дітей та молоді, охорони й зміцнення їх фізичного, психічного та духовного здоров'я;
- формування соціальної активності особистості через включення вихованців у процес державотворення, реформування суспільних відносин;
- розвиток індивідуальних здібностей і талантів молоді, забезпечення умов їх самореалізації, формування наукового світогляду.

Принципи національного виховання такі:

Принцип народності — єдність національного і загальнолюдського. Національна спрямованість виховання, формування національної свідомості, любові до рідної землі та свого народу; оволодіння рідною мовою, використання всіх її багатств і засо-

бів у мовній практиці, прищеплення шанобливого ставлення до культури, спадщини, народних традицій і звичаїв народів, що населяють Україну.

Принцип природовідповідності виховання — врахування багатогранної і цілісної природи людини, вікових та індивідуальних особливостей студентської молоді, їх психологічних, національних і релігійних особливостей.

Принцип активності, самодіяльності та творчої ініціативи студентської молоді — поєднання педагогічного керівництва з ініціативою і самодіяльністю студентства, утвердження життєвого оптимізму, розвиток навичок позитивного мислення.

Принцип гуманізації і демократизації виховання полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітніх потреб, забезпеченні пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини і довкілля, суспільства і природи.

Принцип гуманітаризації освіти покликаний формувати цілісну картину світу, духовність, культуру особистості і планетарне мислення.

Принцип безперервності і наступності виховання — досягнення цілісності та наступності у вихованні, перетворення його у процес, що триває впродовж усього життя людини; нероздільність навчання і виховання, що полягає в їх органічному поєднанні, підпорядкуванні змісту навчання і виховання формуванню особистості.

Принцип диференціації та індивідуалізації виховного процесу — врахування у виховній роботі рівнів фізичного, психічного, соціального, духовного, інтелектуального розвитку вихованців, стимулювання активності, розкриття творчої індивідуальності кожного.

Принцип культуровідповідності виховання — органічний зв'язок з історією народу, його мовою, культурними та прогресивними родинно-побутовими традиціями, народним мистецтвом, ремеслами і промислами, забезпечення духовної єдності, наступності та спадкоємності поколінь.

Принцип гармонізації родинно-шкільного виховання — організація родинного виховання та освіти як важливої ланки виховного процесу, дотримання гуманних вимог до дітей.

Виховання студентства — це процес творчий, зорієнтований на проблеми, пов'язані зі специфікою вищого закладу освіти, особливостями регіону. В ідеальній перспективі вищі заклади освіти мають стати школою саморозвитку, самоуправління, самодисципліни, свідомої відповідальності, співробітництва й творчості викладача й студента.

Вищі навчальні заклади мають здійснювати підготовку свідомої національної інтелігенції, сприяти оновленню і збагаченню інтелектуального генофонду нації, вихованню її духовної еліти, примножувати культурний потенціал, який забезпечить високу ефективність діяльності майбутніх спеціалістів. Цього можна досягти через:

- виховання майбутніх спеціалістів авторитетними, високоосвіченими людьми, носіями високої загальної, світоглядної, політичної, професійної, правової, інтелектуальної, соціально-психологічної, емоційної, фізичної та екологічної культури;
- створення необхідних умов для вільного розвитку особистості студента, його мислення і загальної культури шляхом залучення до різноманітних видів творчої діяльності (науково-дослідної, технічної, культурно-просвітницької, громадської, оздоровчо-спортивної, правоохоронної та ін.);
- збагачення естетичного досвіду студентів шляхом участі їх у відродженні забутих та створенні нових національно-культурних традицій регіону, міста, вищого навчального закладу, розвиток художніх здібностей студентів;
- формування "Я"-концепції людини-творця на основі самоосвіти, саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення, моральної самозавершеності;
- пропаганду здорового способу життя, запобігання вживанню студентами алкоголю, наркотиків, викорінення шкідливих звичок.

Для організації виховного процесу у вищих закладах освіти створюється інфраструктура, до складу якої входять такі суб'єкти виховної роботи: професорсько-викладацький колектив; ректорат; проректор з гуманітарної освіти та виховання;

заступник декана з питань організації виховної роботи; куратор студентської групи, студентська рада, студентська профспілка та ін.

З метою координації діяльності всіх суб'єктів виховної роботи у вищих навчальних закладах освіти готується спільний план, до якого доцільно ввести такі розділи:

1. Організаційно-методичне забезпечення виховного процесу (формування плану виховної роботи закладу освіти, факультетів; організація контролю за їх виконанням).

2. Видання методичної літератури для наставників, кураторів, студентських груп, органів студентського самоврядування.

3. Тематика засідань студентських рад з питань виховної роботи серед студентів.

4. Основні напрями виховання (національне, громадянсько-патріотичне, правове, трудове, морально-етичне, фізичне, ставтєве, екологічне).

5. Робота з іноземними студентами.

6. Матеріально-технічне та фінансове забезпечення виховного процесу.

Плани на рік, що складаються на кафедрах, факультетах, формують загальний річний план виховної роботи ВНЗ, який затверджується ректором. Безпосереднє керівництво та організаційно-методичне забезпечення виховною роботою здійснює проректор з гуманітарної освіти та виховання. На засіданні кафедр, факультетів, вченої ради закладу вищої освіти періодично заслуховують та аналізують дані про виконання виховних заходів.

5.2. Моральне виховання студентів

Є потреба в уточненні та розробці цілої низки положень теорії морального виховання.

Ми перебуваємо у стані глибокої моральної кризи. Теорія морального виховання значною мірою є ідеологізованою.

Однією з головних тенденцій формування духовного обличчя сучасної людини має стати усвідомлення біблійної істини:

"подоби ближнього як самого себе". Людина, яка встановлює зв'язок з іншими людьми, має усвідомити значущість іншого суб'єкта як рівного собі, усвідомити емоційну близькість з ним.

Кожна особистість має власну волю, автономність, суверенність, неповторну індивідуальність.

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

Процес морального виховання студентів ми визначаємо як інтегративну якість. Його результатом повинен стати високий рівень моральної культури, моральної вихованості майбутнього фахівця.

Моральну культуру студента ми також визначаємо як інтегративну якість, що виявляється насамперед у системі моральних знань, умінь та відносин. Її стрижнем є моральний ідеал особистості.

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

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

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

Індивідуальну свідомість відрізняє від суспільної те, що в індивідуальній свідомості відбиваються як особистісні, так і суспільні фактори життя конкретної людини, специфіка мікросередовища, в якому вона живе (табл. 5.1).

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

Таблиця 5.1. Рівні моральної вихованості особистості

Рівні моральної вихованості	Психологічна структура	Проявлення у поведінці	Завдання формування
1. Висока (внутрішня) вихованість	Наявність моральних звичок та моральних почуттів як потреби виконувати моральні норми та протидії їх порушенню	Не тільки моральні вчинки, а й активна протидія вчинкам, що вступають у суперечність з моральними нормами	Зміцнення наявних моральних звичок
2. Добра (зовнішня) вихованість	Наявність високоавтоматизованих навичок, застосування добре засвоєних моральних норм	Спонтанні дії, що відповідають моральним нормам	Виховання моральних почуттів
3. Ситуаційна вихованість	Знання моральних норм, але їх виконання тільки спонтанне у певних ситуаціях	Спонтанне виконання дій, що відповідають моральним нормам, можливість виконання моральних дій	Зміцнення моральних навичок
4. Погана вихованість	Знання моральних норм, але відсутність навичок їх виконання	Можливий прояв окремих аморальних дій	Набуття моральних навичок
5. Невихованість	Погане уявлення про моральні навички та норми	Частий вияв невихованості як дій, що вступають у суперечність з моральними нормами	Набуття знань моральних норм

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

Переконання ґрунтуються на знанні моральних і професійних цінностей, але на відміну від поглядів ці знання мають емоційне забарвлення, базуючись на особистому моральному до

свіді — вони (переконання) базуються на впевненості у справедливості цих норм.

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

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

Є кодекси честі юриста, учителя, лікаря, психоаналітика та ін. — це своєрідні професійні зведення правил поведінки.

Усі компоненти моральної свідомості мають відносну автономність та самостійність.

Позиція фахівця є соціально зумовленою але, які б фактори не впливали на людину, він є суб'єктом своєї діяльності.

У процесі ідентифікації особистості з соціальною групою у моральній самосвідомості людини виявляються моменти незбігу особистого і групового (кланового, станового, професійного).

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

Наука, що вивчає професійну специфіку моралі, називається професійною етикою.

На нашу думку, є дві причини виділення професійної етики.

Перша — це конкретизація загальних моральних вимог для всіх без винятку професій; друга — виникнення специфічних моральних обов'язків тільки для тих видів трудової діяльності, що пов'язані з впливом на людину.

Щоправда, незаперечне і те, що у професійній моралі немає жодної норми, у якої б не було аналогій серед загальних моральних уявлень.

Професійна етика вивчає, як моральні вимоги діють у специфічних умовах тієї чи іншої професії.

Навіть дитина не здатна діяти розумно без мінімуму знань про себе.

Необхідною умовою професійної діяльності фахівця слугує моральна самосвідомість. Під самосвідомістю студента ми розуміємо: усвідомлення й оцінку своїх дій, вчинків та їх наслідків, потреб, думок, морального обличчя, ідеалів, мотивів поведінки, оцінювання себе, своїх життєвих та професійних цілей.

Моральне самоуправління поведінкою містить три аспекти: процес самоорганізації, процес самоконтролю і саморегуляції.

Професійний обов'язок, його усвідомлення є одним із головних мотивів творчої діяльності.

Тому формування глибоко усвідомленого почуття професійного обов'язку є одним із головних завдань морального виховання студентів.

У педагогіці найчастіше переважають три напрями в оцінці морального розвитку дітей та дорослих:

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

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

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

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

На нашу думку, моральний розвиток особистості можна поділити на три етапи (рівні), залежно від засобу регулювання моральної поведінки — від суто зовнішніх до суто внутрішніх:

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

З появою свідомості особистість, що формується, починає інтенсивно засвоювати зачатки моральної культури певного суспільства шляхом наслідування, копіювання поведінки дорослих і своїх однолітків, а також шляхом безпосереднього навіювання того, як треба і як не треба поводити себе. Головними

надбаннями першого рівня можна вважати засвоєння дитиною найпростіших норм моралі, абетки культури поведінки, розвиток у неї елементарної дисциплінованості, елементарної соціальної солідарності з людьми, які оточують, доброзичливості, співчуття.

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

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

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

Навчально-трудова, комунікативна ситуація, які “проживають” майбутні фахівці у ВНЗ, завжди мають містити морально-аналітичний компонент. Стимулювання процесів морального аналізу й самоаналізу є одним з найбільш перспективних шляхів формування високого рівня моральної культури і моральної вихованості майбутнього фахівця.

Створення умов творчої самодіяльності у ВНЗ є однією з головних проблем морального формування фахівця. Повноцінний моральний розвиток студента не відбуватиметься в атмосфері нудьги, репродуктивних форм навчання. Створення атмосфери співпричетності до життя ВНЗ, курсу, країни — емоційна умова морального розвитку фахівця.

Ключовою умовою ефективності морального виховання студентів є побудова відносин довіри, взаємоповаги, відповідальності між собою та інших, взаємовимогливості. Це можливе тільки в тих ВНЗ, де оптимально відбувається процес самоврядування студентів.

Студентське самоврядування — не просто одна з конкретних форм демократизації вищої школи, цей феномен може стати школою високої моральності та почуття громадського обов'язку.

Велику роль у моральному розвитку студентів відіграють моральні ідеали.

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

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

Сучасні вчені дійшли висновку, що моральне виховання є одним із головних факторів формування сучасного спеціаліста.

Мораль не можна ні “прищепити”, ні “виробити” шляхом різноманітних зовнішніх впливів. Цей процес набагато складніший і завжди відбувається з допомогою самої особистості, що формується.

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

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

5.3. Правове виховання. Правовий всеобуч

Поняття, ознаки і функції правового виховання

Конституція України закріпила основи побудови в Україні демократичної, соціальної, правової держави. На реалізацію їх і має бути спрямована правова політика держави, політичних партій і громадських організацій.

Як відомо, важливим напрямом правової політики в демократичних державах є створення умов для реалізації громадянами своїх прав і свобод, забезпечення їм доступу до права, що означає можливість одержання ними широкої правової інформації та належної юридичної допомоги.

Необхідним елементом доступу громадян до права є правове виховання, що насамперед має правозахисний зміст, але водночас формує і позитивне ставлення громадян до державних інститутів. В Україні протягом тривалого періоду тоталітаризму правове виховання було інструментом духовного закріпачення народу. Тому затвердження демократичних основ правового виховання після проголошення незалежності України стало одним з найважливіших завдань нової держави.

На підвищення правосвідомості, правової культури громадян спрямована чинна “Програма правового виховання населення України”, затверджена постановою Кабінету Міністрів України № 366 від 29 травня 1995 р.

Правове виховання — цілеспрямований постійний вплив на людину з метою формування в неї правової культури й активної правомірної поведінки. Основна мета правового виховання — дати людині необхідні в житті юридичні знання та навчити її шанувати закони і підзаконні акти і дотримуватися їх, тобто сформувати досить високий рівень правової культури, здатний значно зменшити кількість правопорушень. Кожна людина, знаючи свої права й обов’язки, може грамотно себе захищати від незаконних дій з боку юридичних органів, що застосовують право.

Правове виховання тісно пов’язане з усіма видами соціального виховання — морального, політичного, естетичного, економічного та ін. Їх можна назвати “субправовими”, тобто такими, “що прилягають до правового”, “пов’язаними з правовим”, оскільки всі вони втягуються в орбіту правового виховання.

Ознаки (рисни) правового виховання такі:

- 1) будується на основі системи норм права;
- 2) припускає впровадження у правосвідомість вихованців складових елементів упорядкованих суспільних відносин: дозволів, обов'язків, заборон. Дозволи, обов'язки, заборони стають первинними способами правового регулювання, поєднуючись у процесі функціонування права із заходами державного забезпечення, створюють умови для здійснення правомірної поведінки;
- 3) спирається на можливість застосування примусової сили держави шляхом покладення юридичної відповідальності на правопорушників;
- 4) охоплює не тільки суб'єктів права, які дотримуються правових норм, а й схильних до правопорушень і тих, що порушили правові норми;
- 5) здійснюється за допомогою спеціальних правовиховних способів і засобів;
- 6) здійснюється вихователями, які здебільшого мають педагогічну освіту або спеціальну педагогічну підготовку.

Сутністю правового виховання є формування правової установки на узгодження прагнень і очікувань особистості з інтересами й очікуваннями суспільства, тобто процес вироблення стійких правових ідей і принципів у правосвідомості вихованців, формування правової культури.

Зміст правового виховання — це процес цілеспрямованого та систематичного впливу на правосвідомість особистості (групи) за допомогою сукупності (комплексу) правовиховних заходів, певних способів і засобів, які має суспільство.

Функції правового виховання такі:

- 1) передача вихованцям (індивідам, суспільним групам) певної суми правових знань, навичок, умінь;
- 2) формування правових ідей, почуттів, переконань у правосвідомості вихованців, вироблення правової установки на правомірну поведінку.

Правове виховання здійснюється у правовому полі, у регульованих правом сферах суспільних відносин.

Не слід змішувати правове виховання та правове регулювання, хоча вони й взаємозалежні. Об'єктом правового регулювання є переважно відносини — вольові акти поведінки особистості, а об'єктом правового виховання, виховною функцією права — свідомість, думки, почуття, уявлення особистості. Це не означає, що правосвідомість особистості не зазнає впливу правового регулювання і його механізму, але цей вплив є другорядним стосовно поведінки особистості, її вчинків.

Система і механізм правового виховання. Правова вихованість

Правове виховання має свою систему, механізм, стадії.

Система правового виховання — це сукупність основних частин (елементів) правовиховного процесу, що забезпечує певний порядок і організацію його.

Систему правового виховання утворюють такі елементи:

- 1) суб'єкти — державні органи, організації, спеціально уповноважені державою особи, які здійснюють правовиховну діяльність,
- 2) об'єкти — громадяни або суспільні групи, яких виховують;
- 3) сукупність правовиховних заходів, певних способів і засобів.

Суб'єкт правового виховання може мати правовиховну функцію як основну (педагогічні державні університети, інші початкові заклади України, юридичні факультети державних університетів та ін.) або як одну з багатьох (ради депутатів, прокуратура, адвокатура, органи юстиції, МВС, Міністерства освіти та науки та ін.).

Об'єкт правового виховання (громадяни) у перебігу правовиховного процесу зазнає впливу двох чинників, від яких залежить ефективність правового виховання:

- 1) об'єктивний чинник — позитивні зовнішні умови, що сприяють правовиховній діяльності (демократизація суспільства, захист прав особистості, успіхи правотворчої діяльності, юри-

дичної практики та ін.), або негативні умови, що ускладнюють правовиховну діяльність (недосконалість законодавства, невідпрацьованість способів і засобів правового виховання тощо);

2) суб'єктивний чинник — позитивний внутрішній духовно-правовий стан особистості (її права вихованість, установка на правомірну поведінку) або негативний (права установка на неправомірну поведінку, однією з основ якої є правовий нігілізм).

Сукупність правовиховних заходів можна подати у вигляді способів і засобів правового виховання.

Способи правового виховання такі:

- права освіта (або інакше: правовий всеобуч);
- права пропаганда;
- юридична практика державних органів та інших організацій (наприклад, правовиховна діяльність суду, прокуратури, органів внутрішніх справ, юстиції, адвокатури тощо);
- правомірна поведінка громадян, особиста участь їх у здійсненні (реалізації) і охороні правових норм;
- самовиховання.

Засоби правового виховання такі:

- 1) нормативно-правові акти, акти застосування норм права;
- 2) ознайомлювальні та роз'яснювальні матеріали про правові акти в пресі (у кожній газеті мають бути рубрики на зразок “Права освіта”, “Юридичний всеобуч”, “Консультує юрист”, “Запитуйте — відповідаємо”);
- 3) педагогічні та юридичні газети, метою яких є поширення правових знань;
- 4) організаційно-освітні: прес-конференції, брифінги, зустрічі, лекції, бесіди, семінари, вечори запитань і відповідей, консультації та ін.

Заслужовує на увагу пропозиція про створення довідкової інформаційно-правової телефонної служби для оперативних відповідей на запитання індивідів, які мають потребу у виборі лінії своєї поведінки з погляду відповідності нормам права, закону.

Механізм правового виховання — це порядок переведення правових ідей та установок, що містяться в суспільній правосвідомості, у свідомості вихованців (особистості, суспільної групи).

Функціональні елементи механізму правового виховання такі:

- 1) суспільна правосвідомість;
- 2) система норм права;
- 3) способи і засоби правового виховання;
- 4) правосвідомість вихованців, яку необхідно збагатити правовими ідеями й установками, що містяться в суспільній правосвідомості.

Стрижневою ниткою, що пов'язує всі ланки (структурні елементи) механізму правового виховання, є правова інформація, що на рівні перших трьох елементів виступає як повідомляюча (дескриптивна), а на рівні четвертого елемента — як командна (прескриптивна).

Суспільна правосвідомість і правосвідомість вихованців — це внутрішня, духовна частина механізму правового виховання, а система норм права, способи і засоби правового виховання — його зовнішня, інструментальна, частина.

Механізм правового виховання особистості в духовному внутрішньому зрізі (правовиховний процес особистості) можна подати у вигляді таких стадій:

- 1) накопичення правових знань, правової інформації;
- 2) перетворення накопиченої інформації в правові переконання, навички правомірної поведінки;
- 3) готовність діяти, керуючись цими правовими переконаннями, тобто правомірно, відповідно до закону.

Результатом дії механізму правового виховання є рівень правової вихованості особистості, її правова культура.

Правова вихованість — це внутрішній духовно-правовий стан, у якому перебуває особистість у момент прийняття рішення про те, як вчинити за тих чи інших обставин. Це стан правосвідомості особистості, рівень її правової культури, готовність

до правомірної або протиправної поведінки. Рівень правової вихованості — це не тільки знання права й розуміння необхідності виконувати правові розпорядження. Він визначається також ступенем сформованості ставлення до права і правового закону як до цінностей, що в демократичному суспільстві перебувають поза конкуренцією.

Правове загальне навчання (правовий всеобуч)

Правовий всеобуч — єдина загальнодержавна система вивчення законодавства, що охоплює всі верстви населення, усіх державних службовців. Правовий всеобуч і правова освіта — по суті одне й те саме. Правова освіта, як і правове виховання, є процесом засвоєння знань про основи держави і права, виховання у громадян поваги до закону, до прав людини, небайдужого ставлення до порушень законності та правопорядку. Правова освіта — необхідний елемент правової культури, умова правової вихованості особистості. На всіх рівнях освіти має проводитися правове навчання.

Структура освіти включає такі види освіти: дошкільну, загальну середню, позашкільну, професійно-технічну, вищу, післядипломну, аспірантуру, докторантуру, самоосвіту.

В Україні розроблено “Програму правової освіти населення”, затверджену постановою Кабінету Міністрів України від 29 травня 1995 р., у якій, зокрема, підкреслюється, що правова освіта є обов’язковою для всіх дошкільних виховних, середніх освітніх, вищих навчальних закладів, навчальних установ підвищення кваліфікації і перепідготовки кадрів, тобто увага акцентується на наступності у справі правової освіти.

Перехід до ринкових відносин зумовив необхідність правової освіти керівників, фахівців, посадових осіб комерційних корпорацій. Правова освіта посадових осіб має на меті не тільки оволодіння мінімумом правових знань, а й ставлення до використання їх: всі управлінські рішення повинні відповідати “букві” і “духу” закону.

Функції правового всеобучу такі:

- правова освіта і виховання молоді в усіх закладах освіти;
- правова освіта депутатського корпусу всіх рівнів;
- правова освіта працівників органів виконавчої влади на місцях;

- правова освіта працівників органів управління, громадських організацій;
- правова освіта посадових осіб комерційних корпорацій — асоціацій, концернів, міжгалузевих, регіональних та інших об'єднань;
- правова освіта правопорушників у місцях позбавлення волі та ін.;
- методичне забезпечення правового всеобучу (підтримка сукупності сучасних принципів, форм, методів і способів правової освіти й інформації, активна участь у їх здійсненні).

З метою ефективного вирішення завдань правового навчання громадян необхідно об'єднати зусилля державних органів і громадських організацій.

Юридичні установи (органи внутрішніх справ, прокуратура, суд, нотаріальна контора, юридична фірма) покликані забезпечити конкретну участь юристів-практиків і вчених у роз'ясненні населенню актів законодавства, в інформуванні громадян про стан охорони правопорядку.

Поряд із навчанням громадян конкретним правовим нормам важливо впровадити в суспільну свідомість правові аксіоми, що пройшли випробування часом та перевірені практикою.

Правові аксіоми мають включати знання:

- 1) про правові стимули — правові спонуки до поведінки, відповідної закону, що створюють умови для задоволення власних інтересів суб'єкта (наприклад, пільга, право на власність та ін.);
- 2) правові обмеження — правові стримування протиправної поведінки, що створюють умови для задоволення інтересів контрsub'єкта, охорони і захисту суспільства (наприклад, обмеження дієздатності дітей; установлені законом виборчі обмеження та ін.).

Структура педагогічного забезпечення

Система педагогічного забезпечення формування правової культури, правового виховання населення і правової соціалізації молоді організаційно повинна мати вертикальну та горизонтальну будову. По вертикалі — це заходи на федеральному,

регіональному, міському (районному, сільському) рівнях і рівні окремої організації, групи населення. Кожний рівень — певна площина, на якій “по горизонталі” здійснюється узгоджена педагогічна робота різних органів та організацій, а також інших структур — носіїв соціально-педагогічних ідей, що впливають на правову соціалізацію і правову структуру населення. Кожний напрям педагогічного забезпечення має вертикальні та горизонтальні складові, а комплекс їх повинен охопити весь комплекс соціально-педагогічних впливів та їхніх джерел.

Обов’язкове кадрове і методичне забезпечення: поширеність по всій системі соціальних педагогів — фахівців із питань правової соціалізації і формування правової культури, а також інших осіб, професійно підготовлених до такого забезпечення.

Основні напрями і засоби педагогічного забезпечення

Інтенсивні педагогічні технології забезпечення правової соціалізації та формування правового виховання і правової культури — вихідний напрям педагогічного забезпечення. Не кількістю заходів, не витратними способами, а інтенсивними технологіями потрібно сьогодні здійснювати таке забезпечення. ХХІ століття взагалі буде століттям високих інтенсивних технологій. Вони особливо необхідні в педагогічному забезпеченні вирішення правових проблем. Досвід нашої країни останніх 30—40 років показує, як мало користі від галасу і метушні навколо них. Донині специфічні проблеми правової освіти, правового виховання тощо, багато розробок з них насичені трафаретними рекомендаціями, що дають мало користі. Проблема дуже гостра, тому що, не вирішивши її ми будемо й далі страждати від свого безсилля у правовій сфері.

Правова освіта — це поширення юридично-педагогічних і правових знань у формі освіти, що має систематичний, фундаментальний, ґрунтовний характер. У класичній формі вона реалізується в освітніх закладах різних рівнів і видів. У всіх освітніх закладах мають викладатися навчальні дисципліни, курси, а також використовуватися інші шляхи, що вирішують завдання правової освіти. До навчальних планів слід включити “Юридичну педагогіку”, яку не вивчають поки що навіть у юридичних ВНЗ. Вивчення питань права, правової соціалізації має бути обов’язковим у всіх закладах, що працюють із підлітками і молоддю. Це вивчення має світоглядне значення і його

слід здійснювати на надзвичайно високому рівні, за спеціальними інтенсивними психолого-педагогічними технологіями. Але нерідко вивченню правових питань присвячується недостатня кількість годин, тому ці питання не справляють помітного впливу на учнів. **Форми і методи викладання традиційні, хоча мають бути специфічними, заняття проводяться часто викладачами і вчителями, які за рівнем підготовки й особистими якостями не придатні для цього. Правові дисципліни не забезпечені методично (немає гарних, орієнтованих на вік учнів, підручників, спеціальних засобів наочності, навчальних матеріалів для практичних занять, окремих методик).**

Правове виховання — вузловий напрям у педагогічному забезпеченні правової соціалізації та правової культури населення. За сучасних умов правове виховання набуло глобального значення. По суті, усе, що робиться для впливу на підростаюче покоління і всіх громадян, має бути внеском у правове виховання. І освіта, і пропаганда, і робота в сім'ї повинні слугувати інтересам забезпечення правового виховання. Водночас ця робота потребує особливої педагогічної майстерності, тому що без неї правові знання так і залишаться знаннями, а правові повчання не перетворяться на правові навички вихованців. Треба визнати, що педагогічні механізми таких перетворень вивчено слабо, а тому все, що робиться щодо правового виховання взагалі, є корисною роботою в потрібному напрямі, але без гарантії кінцевого успіху.

Правова пропаганда (від лат. *propaganda* — те, що підлягає поширенню) — вид педагогічної діяльності з поширення ідей правової держави, правомірної поведінки, необхідності й змісту правоохоронної діяльності тощо, що входить до змісту правової освіти. Образно кажучи, — це правова освіта вдома за допомогою засобів масової інформації, періодичної преси, читання лекцій за місцем проживання тощо. Правова пропаганда ефективна, якщо вона сприяє глибокому засвоєнню правових ідей, зміцнює переконання в необхідності дотримання їх, зміцнює віру в існування справедливості в суспільстві, у правоохоронні органи, у невідворотність покарання за злочини.

На жаль, в Україні немає системи цілеспрямованої і правильно поставленої правової пропаганди, здійснюваної державою або координованої правоохоронними органами. Телебачення переповнене не стільки правовою, скільки кримінальною інформацією, що подається без чіткого розуміння того, який пе-

дагогічний ефект вона приносить. Значну частину її можна назвати правовою антипропагандою, правовою антипедагогікою. Надмірна кількість інформації про злочини створює в громадян враження, що вони живуть у кримінальному суспільстві, оточені злочинцями, а правоохоронні органи беззахисні. В інтересах усього суспільства (а не тільки правоохоронних органів) треба щонайменше в пропорції 50:50 показувати їхні успішні дії. Для правових соціалізації і виховання не бажана інформація про добробут і “красиве життя” людей, які нечесним шляхом нажили своє багатство, безкарність злочинців, виправданих через малоістотні приводи (з погляду громадян). Нерідко інформація, що за своєю сутністю належить до правової, використовує кримінальний жаргон: убивць називають “кілерами”, терористів і бандитів — “бойовиками”, злодіїв — “бізнесменами”, ватажків банд — “баронами”. Справа тут не тільки в правовій, а й у педагогічній безграмотності. У частини молодих людей визріває думка про вчинення зухвалих злочинів для того, щоб однолітки називали їх красивими словами “кілер”, “бойовик”. Мабуть, вони не захотіли б цього робити, якби знали, що їх назвуть “убивцею”, “бандитом” або “злодієм”, які зневажаються в народі. Такі метаморфози реальні в період правової соціалізації людини. Повідомлення про злочинців найчастіше не супроводжуються коментарем, що негативно характеризував би їхню особистість, моральний вигляд та ін., а інформація про співробітників і правоохоронні органи нерідко супроводжується різко негативними оцінками, глузуваннями, іронією, що взагалі характерно для психології кримінального середовища, до якого навряд чи хочуть бути зараховані респонденти.

У прихованому вигляді правова пропаганда міститься й у відеопродукції, кінофільмах, серіалах, піснях сучасної естради, детективній літературі. Серед них чимало таких, що пропагують культ сили, жорстокості, підлості, аморальності; виправданість використання будь-яких засобів, щоб самому, без допомоги правоохоронних органів, протиправними засобами покарати кривдника і відновити справедливість; щасливі пригоди привабливих на вигляд злочинців, які викликають до себе симпатії; ледарів, які завдяки випадку стають багатіями, викликаючи заздрість і протиправні прагнення в частини молодих людей.

У багатьох фільмах, особливо американських, поліція в масі чинить беззаконня, використовуючи неправомірні засоби для досягнення своїх цілей, що відбивається на думці громадян про

співробітників наших правоохоронних органів, особливо тих, які вважають американську поліцію зразком, а США — взірцем правової держави. У фільмах чимало сюжетів, які можна назвати навчальними посібниками для вчинення злочинів тими, хто їм гадки не мав їх вчиняти. Переважання на екранах детективної продукції, незвичайність сюжетів, динамічність подій; “режисерські знахідки”, що гостро лоскочуть нерви та представляють злочинців як людей, котрі мають і позитивні, привабливі риси, використовуються не тільки для залучення глядачів. Ця антиправова отрута насаджує в розуми (і не тільки молодих людей, але особливо в них) уявлення про те, що докільля злочинне і до цього треба звикнути, а не обурюватися; що тільки злочинний спосіб життя цікавий, а злочинці — це “в принципі нормальні” люди, які “просто прагнуть красиво жити”. Така практика приховується за демагогією про демократію, свободу, право громадян на вибір за безумовного розуміння того, що вибирають молоді люди, серед яких багато хто не здатний реалізувати його розумно і далекоглядно, що багато громадян зазнають великих матеріальних і фінансових труднощів і нестійкі у своїх правових позиціях.

Уся діяльність засобів масової інформації потребує кардинального підвищення педагогічності правової інформації, прояву далекоглядності, розуміння того, до яких психолого-педагогічних і правових наслідків призводить їхня робота. Потрібно рішуче підвищити рівень психолого-педагогічної і правової освіченості редакторів, кореспондентів, педагогічного консультування, вводити в штати редакції юридичних педагогів і психологів. Їхнім працівникам треба частіше ставити собі запитання: чому навчає молодих людей їхня продукція, якою мірою вона сприяє успішній правовій соціалізації і правовому вихованню громадян? На чьому вони боці: чесних громадян чи криміналу? Добре було б чітко сформулювати у свідомості працівників ЗМІ думку про те, що припускаючись численних помилок у правовій пропаганді, виявляючи психолого-педагогічну безграмотність, вони підвищують імовірність стати жертвою злочинних посягань. Кожний має бути патріотом своєї країни, любити народ, думати, як сприяти його добробуту і брати участь у процесі руху до правової держави і суспільства.

Правова агітація (від лат. *agitatio* — надавання руху, спонукування до чогось) — цілеспрямоване поширення правових і педагогічних ідей для активізації участі громадян, органів,

громадських організацій у забезпеченні належної правової соціалізації і підвищенні правової культури громадян. Правова агітація — це один із засобів виховання, знаряддя боротьби проти правового нігілізму, пасивності, самоусунення від сприяння правоохоронним органам, від участі в судовому розгляді у приховуванні інформації, що може викрити злочинця і привести його до кримінальної відповідальності. Правову агітацію можна адресувати до всього населення, окремих груп, колективів і навіть до окремих індивідів.

Сьогодні правова агітація навіть із боку правоохоронних органів дуже ослаблена (за винятком, мабуть, індивідуально не кажучи про заклади освіти) і вони здебільшого на самоті протистоять злочинності, сильно знижуючи свої можливості в боротьбі з нею. Цю агітацію необхідно різко активізувати, підвищивши психологічну спонукальну силу і педагогічну переконану, навчальну і виховну спрямованість. Вона покликана активізувати всі сили і засоби суспільства на забезпечення успішної правової соціалізації населення і підвищення рівня правової культури, сприяти взаємодії і злиттю їх в єдину систему.

Участь населення в забезпеченні правопорядку. Цінність цього напряму полягає в тому, що забезпечувальні педагогічні заходи зі словесних переходять у розряд практичних. Люди, які входять у життя, і дорослі громадяни включаються в активну діяльність, що має характер суспільно-правоохоронної. Вона збільшує число тих, хто безпосередньо включений у забезпечення правопорядку, що саме по собі корисно. Головне в іншому: практична участь громадян у сприянні встановленню правопорядку справляє позитивний зворотний психолого-педагогічний вплив на них самих, зміцнюючи їх власні правові позиції і підвищуючи правову культуру. Слід підкреслити, що педагогічного ефекту досягають не просто фактом участі, але цей ефект залежить від мотивів, цілей, яких намагається досягти громадянин, змісту розв'язуваних завдань, форм і методів роботи, умов. Тому при організації такої роботи непродуктивним є захоплення організаційними рішеннями. Потрібне педагогічне забезпечення у вигляді спеціального підвищення рівня правових знань громадян, які залучаються до такої роботи, навчання методів і прийомів роботи, техніки спілкування, навчального інструктування і розборів, створення виховної атмосфери у групах.

Залучення населення до активної участі в зміцненні правопорядку давно практикують в Україні та інших країнах. Після тривалого спаду його в нашій країні вжито деякі заходи для відновлення такої практики. Найвний досвід і педагогічні експерименти свідчать про необхідність надання масштабності та розмаїтості такому залученню. Крім традиційних народних дружин, заслуговує на увагу організація мешканцями будинків чергувань і патрулювань; робота з неблагополучними сім'ями; чергування груп по боротьбі з розкраданням у трудових колективах, груп сприяння торговим інспекціям; участь у судових розглядах як засідателів, присяжних. Педагогічний ефект має залучення різних навчальних закладів і дитячих установ до підтримання дисципліни, порядку, дотримання правил поведінки як усередині їх, так і на суміжних територіях. Повчальним є досвід залучення учнів до контролю дотримання правил переходу вулиць дітьми під час керівництва їхньою діяльністю вчителями або співробітниками міліції. Світова практика підтвердила виправданість започаткування такої роботи навіть у дошкільних установах. Це втілювалося у призначенні з числа дітей чергових по роздягальні, умивальнику, їдальні, кімнаті ігор та ін., супроводі цієї практики роз'ясненнями необхідності дотримання встановлених норм, значущості доручення та необхідності сумлінного і відповідального його виконання, способів правильного виконання, створенням умов для відчуття значущості виконання ритуалу дотримання норм, правил і почуття задоволеності від його успішного виконання.

Педагогічний супровід — спеціальна робота з відстежування і діагностування перебігу правової соціалізації, змін у правовому вихованні та правовій культурі населення і його окремих груп, виявлення причин і умов змін, що відбуваються, а за необхідності — оперативне внесення педагогічних коригувань. Основними діями педагогічного забезпечення є психолого-педагогічне діагностування (використання соціологічних, статистичних, психологічних і педагогічних методів діагностики), педагогічне прогнозування, консультування, підтримка і допомога, коригування.

Робота в такому напрямі в масштабі країни не проводиться. Спостерігаються лише локальні й епізодичні спроби, частіше здійснювані в наукових цілях, але не реалізовані в діяльності державних, приватних і суспільних структур.

Спеціальні педагогічні принципи правовиховної роботи

Найявний розрізнений досвід правовиховної роботи потребує подальшого педагогічного дослідження і спільних зусиль. Те, що має місце на сьогодні, дає змогу твердити, що вона вирізняється значною організаційно-методичною своєрідністю. Психолого-педагогічна сутність її виражена в досягненні повноти і взаємопов'язаності:

- знання права;
- розуміння права;
- поваги до права;
- дотримання права;
- активного захисту права.

Спеціальні педагогічні принципи правовиховної роботи відбивають найважливіші психолого-педагогічні закономірності та втілюють квінтесенцію передового педагогічного досвіду.

Принцип всеосяжності та безперервності виражає необхідність скрізь, з усіма без винятку громадянами (від дошкільника до працівників вищого рівня державного управління), і постійно проводити правовиховну роботу, спрямовану на формування і підтримання високого рівня правової культури. Вона може проводитися в різних формах і в усій повноті педагогічного забезпечення, а в молодому віці й у дорослих доповнюватися правовим самовдосконаленням.

Принцип державно-правового підходу. Правовиховання не може обмежуватися вивченням тільки норм права. Його мета — не в перетворенні усіх на юристів, і, тим більше, не підготовка юридично грамотних правопорушників. Правовиховання покликане допомогти усім стати гідними громадянами правового суспільства, співучасниками його розбудови і захисту, що відповідає спільним інтересам усіх, крім тих, хто протиставив себе суспільству і праву.

Правосвідомість — істотний компонент світогляду людини та її світорозуміння. Її основа — особлива державно-правова ідеологія, і це принципово для розуміння сутності правовиховання. Не треба боятися й уникати слова “ідеологія”.

Справедливо і влучно сказано — відсутність ідеології — теж ідеологія. Без державно-правової ідеології правові норми в ра-

фінованому вигляді сприймають як схоластичні, відірвані від життя, зарозуміло виражені та малозрозумілі формулювання. Ці норми набувають іншого значення і змісту, коли відкриваються громадянам у єдності проблем держави і права, сприймаються ними як державно-правові явища, стають державно-правовими знаннями, поєднуються з реаліями життя. До правовиховного процесу має широким потоком улитися саме життя суспільства, як і правовиховання — у це життя.

Корисно використовувати короткі формулювання, запам'ятовуванні студентами, що зберігаються в пам'яті та набувають регулюючого впливу. Ці формування можуть бути такими:

- право моральне;
- право забезпечує справедливість щодо людей і захищає їх;
- право — благо, а не насильство;
- без дотримання законності жити неможливо;
- сила права — у його підтриманні населенням, у злитті зусиль держави, закладів освіти, правоохоронних органів і громадян;
- право судити має тільки суд;
- ніхто не може бути визнаний винним без рішення суду тощо.

Комплекс подібних формулювань на зразок прислів'їв, приказок, гасел заслуговує на детальну проробку й активне повсякденне використання у всій системі правової роботи.

Принцип аксіологічності втілюється у формуванні в громадян правових цінностей як особистих, як життєвих і поведінкових орієнтирів. Це доречно, оскільки право фактично є конкретизованим, законодавчим вираженням моралі — норм добра і зла, справедливості і кривди, обов'язку і відповідальності. Необхідно забезпечити глибоке засвоєння всіх правових питань кожним підлітком, юнаком, громадянином, формування не стільки правових знань, скільки емоційно-ціннісних ставлень до реальності, що стоїть за ними. Це вимагає не інформування людей, а формування правових переконань, що "опромінюються" у свідомості кожного "світлом" особистісного змісту. Ці переконання мають бути значущими для особистості, усвідомлюватись як особистісні цінності. Через формування правових

переконань проходить шлях до “серця і свідомості” людини, до “проростання” у них правових ціннісних орієнтацій як життєвих і поведінкових орієнтирів людини. Тільки за таких умов вони набувають регулюючої сили.

Розкриття права і його норм потребує постійного показу їхньої справедливості, цінності, моральності, має пронизувати весь фактологічний, теоретичний, статистичний і будь-який інший матеріал, використовуваний для правового виховання.

Принцип соціально-правового обслуговування рекомендує розкривати питання права і його норм не як страховища, а як блага, не як загрози покарання, а як надійного захисту від лиха, як умови забезпечення особистого успіху. Правова вихованість — це поважне ставлення до правоохоронних органів і їхніх співробітників, юристів, і реалізація названого принципу передбачає таке ставлення. В Україні під час правової роботи домінує “силовий стиль”: “боротьба зі злочинністю”, “покарання правопорушників”, “невідворотність покарання”, “розкриття, розслідування, затримання, захват” тощо. Водночас у більшості цивілізованих країн така робота і діяльність правоохоронних органів будуються на “концепції соціального обслуговування”: “служіння суспільству”, “захист громадян”, “допомога населенню” та ін. У такому ракурсі правоохоронна та правовиховна робота виглядає в більш сприятливому світлі, що не викликає внутрішньої ворожості. Концепція соціального обслуговування, — звичайно, не лукавство, не видавання бажаного за дійсне. Вона передбачає і відповідну побудову роботи та підготовку і психологію персоналу педагогічних та правоохоронних органів. У нас поки що цього немає, але елементи соціального обслуговування наявні, тому що забезпечення безпеки, охорона громадського порядку, реалізація принципу невідворотності покарання, успішна боротьба зі злочинністю одночасно забезпечують захист громадян. Саме це варто підкреслювати під час правовиховної роботи, підкріплюючи прикладами з життя й особливо позитивними прикладами героїзму співробітників правоохоронних органів, їхньої самовідданості, відданості обов’язку, захисту громадян у конкретних випадках загрози кримінальних посягань на них, надання правової допомоги, простої людської підтримки. Американський дослідник І. Анденес зазначає, що “невіра в чесність політичного керівництва і правозастосовних органів, уроки того, що уряд продажний, беззаконня — шлях до багатства, чесність — помилка, а моральність —

настка для простаків — це основа відсутності поваги до права і схильності до суспільно небезпечних дій”.

Очевидно, що правове виховання не зводиться до викладення і пояснення правових норм, але включає розкриття системи забезпечення законності та правопорядку в суспільстві, регіоні, за місцем проживання. Кожний громадянин не може і не повинний пам'ятати всі правові норми, але йому необхідно твердо знати, як правова система забезпечить його захист, якщо його права порушені, якщо він зазнав труднощів і не хоче увійти в суперечність із вимогами закону, куди, до кого й у якій формі йому належить при цьому звернутися.

Принцип єдності прав і відповідальності підкреслює необхідність поєднання роз'яснення прав кожного з його відповідальністю за власний вибір, за порушення прав. Це і відповідальність перед іншими громадянами, які теж мають права, відповідальність перед суспільством і не тільки правова, а одночасно відповідальність культурної, моральної, розумної, цивілізованої, порядної людини. Переконливому роз'ясненню підлягає розкриття єдності складових відповідальності, моральності правових норм, балансу прав і відповідальності. Не може бути права без відповідальності. Реалізація прав уже передбачає відповідальність за повагу прав інших. Чим більше в людини прав, тим більше обов'язків і тим вища відповідальність. Права без обов'язків і відповідальності, необмеженість прав за убогості обов'язків і відповідальності — нонсенс, правовий “беспредел”. З віком людини зростає і її морально-правова відповідальність. Уже з 14 років виникає кримінально-правова відповідальність, вона зростає в 16, а повна настає з 18 років, коли особа дієздатна.

Дієздатність — закріплена законом здатність суб'єкта права (громадянина) набувати своїми діями суб'єктивні права та породжувати юридичні обов'язки. Дієздатність визнається лише за правоздатними суб'єктами. Дієздатність громадян залежить від їхнього віку та психічного здоров'я. У повному обсязі вона виникає з досягненням повноліття. У цивільних і цивільно-процесуальних правовідносинах повна дієздатність настає з 18 років, але якщо особа одружується раніше, то така дієздатність виникає з моменту одруження. Неповна дієздатність громадянина, що є лише певною частиною його правоздатності,

визнається за неповнолітніми і настає в них у цивільних і цивільно-процесуальних правовідносинах з 15 років. Дієздатність охоплює право розпоряджатися отриманою заробітною платою або стипендією, авторськими та винахідницькими правами, обов'язок відповідати за шкоду, заподіяну іншим особам, право виступати в суді як сторона. В усіх інших випадках неповнолітні можуть укладати цивільні угоди лише за згодою батьків (усиновителів) або піклувальників. Малолітні громадяни віком до 15 років мають мінімальну дієздатність. Вони можуть укладати лише дрібні побутові угоди. Права та обов'язки здійснюють здебільшого представники малолітніх громадян. Цивільна дієздатність повнолітнього громадянина може обмежуватись, і таким чином встановлюється піклування лише на підставі судового рішення, якщо він внаслідок зловживання спиртними напоями або наркотичними засобами ставить себе і свою сім'ю в тяжке матеріальне становище. Якщо громадянин перестав зловживати спиртними напоями або наркотичними засобами, суд скасовує обмеження його дієздатності. Повнолітній громадянин, який внаслідок душевної хвороби або недоумства неспроможний усвідомлювати свої дії або керувати ними, може бути визнаний судом недієздатним і над ним встановлюється опіка. У разі одужання або значного поліпшення здоров'я громадянина, визнаного недієздатним, суд поновлює його в дієздатності.

Корисне використання правових формул: “Свобода є правом робити все, що дозволено законом” (Ш. Монтеск'є), “Моя свобода і права закінчуються там, де починаються права і свобода іншої людини” та ін.

Принцип правового самозабезпечення. Кожний має виразно розуміти те, що він сам насамперед відповідальний перед собою. Доля, добробут, безпека, відносини з правовою системою, неприємності, що виникають під час конфліктів із нею, залежать від самої людини. Не варто ніколи вступати в конфлікт із законом і випробовувати на собі його невблаганну силу. Добре переконують людей дані кримінології, показ на цифрах та фактах, як і чому життєвий шлях людей призводить їх зрештою на лаву підсудних. Розкриваються причини й умови криміналізації особистості та вчинення правопорушень, показується, як низький рівень освіченості та культури, відсутність працьовитості, споживацькі погляди і спосіб життя, відсутність духовних потреб, низький рівень громадянської зрілості, відпові-

дальності та дисципліни, дрібні порушення, негативні навички, нерозбірливість у питаннях моралі та виборі засобів задоволення своїх потреб та інтересів тощо (що за поверхневого погляду здається безневинним й необразливим) породжують і поступово розвивають у людині її кримінальний потенціал. Тут доречно згадати слова А.С. Макаренка: “Кожна людина повинна входити в життя, уміючи опиратися шкідливому впливу. Не оберегати людину від шкідливого впливу, а вчити її опиратися”. Корисно проводити зі студентами з юридичного та психолого-педагогічного аналізу життєвих і педагогічних ситуацій та навчати поведінки в них.

Громадяни з інтересом ознайомлюються з питаннями віктимності, показом того, як незнання способів учинення злочинів, правова безтурботність, неосвіченість довірливість тощо призводять до того, що вони стають жертвами злочинних посягань. Одночасно громадяни озброюються знаннями, що знижують їхню віктимність, і ознайомлюються зі способами забезпечення особистої безпеки.

Принцип спонукання громадян до соціальної, правоохоронної і правозахисної активності як принцип виховання виражений насамперед тим, що в активній перетворюючій діяльності не на словах, а на ділі відбувається процес зміцнення і розвитку навичок, умінь і якостей людини. Стратегічна та суспільна доцільність цього принципу визначається тим, що лише за повної підтримки громадянами діяльності держави і правоохоронних органів щодо зміцнення законності та правопорядку можна створити правове суспільство і державу. В історії нашої країни є багатий досвід такої роботи, що на сьогодні значною мірою втрачений, забутий або неосвіченість розцінюється як застарілий. Необхідні не відмова від нього, а розумне використання з урахуванням сучасних умов. Тут потрібно не чекати на вказівки згори, а організовувати роботу відповідально й ініціативно на місцях, створюючи громадські пункти правопорядку, народні дружини, патрулювання і чергування в будинку, загони юних друзів міліції в школах, “зелені” і “блакитні” патрулі та ін. В освітніх закладах доречно поєднувати аудиторні та поза-класні форми роботи, що забезпечують накопичення соціально-правового досвіду. Лекційні й агітаційно-пропагандистські форми правовиховної роботи покликані спонукати до участі в якійсь роботі.

Усі форми і методи правовиховної роботи мають характеризуватися чітким втіленням загальних педагогічних принципів, вирізнятися підвищеною цікавістю, емоційністю, яскравістю, переконливістю, наочністю, доступністю. Найбільш доречно активні форми, особливо практичні заняття, дискусії, диспути, круглі столи, вечори запитань і відповідей, а також правові вікторини, олімпіади “Чи знаєш ти закон?”, школи юного юриста, усні журнали та ін. Темі їх можуть бути такими: “Свобода і право”, “Демократія і право”, “Гуманізм і право”, “Закон і мораль”, “Справедливість і право”, “Громадянином бути зобов’язаний”, “Права і обов’язки”, “Закон і я” та ін. Ті, хто проводить правове виховання, повинні мати почуття підвищеної державної і суспільної відповідальності, особистий авторитет, гарну психолого-педагогічну підготовленість, володіти методикою правовиховної роботи. Керівників занять треба посилено і постійно готувати хоча б на муніципальному рівні, при юридичних і педагогічних факультетах освітніх закладів.

Об’єкти першочергового педагогічного забезпечення правової соціалізації і формування правової культури населення

В ідеалі такими об’єктами можуть бути всі структури й осередки суспільства, кожна хвилина життя підростаючого покоління і дорослих громадян, кожний “квадратний метр” їхнього життя і діяльності. Однак це не реально, та, мабуть, і не потрібно. Образно кажучи, педагогічне поле країни, на якому “визрівають” правова соціалізація, правове виховання і правова культура населення, реально має включати головні ділянки, де боротьба за “педагогічний врожай” має вирішальне значення і повинна вестися цілеспрямовано, організовано, систематично і з застосуванням інтенсивних технологій.

Діяльність органів державного та місцевого управління, включаючи правоохоронні, має вирішальне значення для правової соціалізації й правового виховання громадян. Вона, як і діяльність представників цих органів, задає тон усій роботі, ініціює всі починання в цій галузі, сама слугує найважливішим чинником її успішності. Умовами останньої є зразок їхньої діяльності, що відповідає вимогам законності. Правовому регулюванню педагогічного забезпечення правової соціалізації молоді та формування правової культури громадян належить організуюча роль у створенні системи такого забезпечення.

Замість окремих, розрізнених і частково застарілих законодавчих актів бажано прийняти єдиний пакет законів про правову соціалізацію та правове виховання населення, а на додаток — низку підзаконних актів з головних напрямів діяльності.

Діяльність середньої загальноосвітньої школи, що охоплює все підростаюче покоління в найбільш відповідальний період соціалізації, у тому числі правової, важко переоцінити. Якщо говорити тільки про цілеспрямовану педагогічну роботу в школі із забезпечення правової соціалізації школярів, то слід виділити практику забезпечення прав школярів, викладання спеціальних правових навчальних предметів, дисципліну в школі, позакласну роботу з правового виховання, взаємодію сім'ї і школи.

Діяльність вищої школи, що включає до сфери своїх впливів значну частину молоді у віці 17—25 років, охоплює період життя людей, який відіграє важливу роль у формуванні особистості. У вищих освітніх закладах будь-якого профілю спеціальне значення для правової соціалізації студентів мають ті ж компоненти роботи, що й у середній школі, а також участь у забезпеченні громадського порядку, у неформальних об'єднаннях за правовими інтересами, у дослідженні проблем зміцнення законності та правопорядку, у шефстві над важкими підлітками.

Діяльність дошкільних установ, про роль, можливість яких уже йшлося вище, є особливим об'єктом педагогічного забезпечення.

Роль сім'ї та її життєдіяльності у правовій соціалізації дітей загальновідома. Є багато наукових відомостей, що доводять зв'язок злочинності неповнолітніх із соціальними та педагогічними особливостями сім'ї, її міцністю і повнотою, прикладом батьків, їх взаєминами, способом життя, способом добування засобів до існування, ефективністю виховання дітей, педагогічною підготовленістю тощо. Досвід профілактики та виключення несприятливого або неефективного впливу на дітей включає в систему педагогічного забезпечення: вивчення психології і педагогіки сімейного життя з тими, хто уклав шлюб, педагогіки виховання дітей перед народженням дитини; підвищення педагогічної підготовленості батьків у період навчання дітей у школі під час взаємодії з ними, на батьківських зборах, спеціальних курсах для батьків, під час роботи в батьківських комітетах, участі в організації і роботі гуртків за інтересами; організацію педагогічного консультування батьків, телефонів довіри;

вибіркове доведення за місцем проживання до всіх сімей нових правових актів, надання можливості всім громадянам без перешкодного одержання юридичних консультацій під час виникнення в сім'ї різноманітних правових проблем, забезпечення належного ставлення до громадян у разі звернення їх до різних владних структур та ін. Значне зростання злочинності в країні протягом останнього десятиліття, яке дехто називає "кримінальною революцією", поставило на порядок денний підготовку всіх громадян до забезпечення особистої безпеки, що попереджає їхню ризиковану, необачну, легковажну, розпусну, провокаційну, небезпечну для самих себе поведінку і формує уміння користуватися передбаченими законом засобами захисту.

Діяльність трудових колективів, що складаються з дорослих людей, сприяє підвищенню їхньої педагогічної культури встановленням правових відносин у процесі праці, дотриманням трудового законодавства, прав працівників, правомірністю прийнятих керівництвом рішень, припиненням зловживань, підвищенням правової навченості шляхом ознайомлення з правовими установленнями, пов'язаними із виробництвом і роз'ясненням їх, наданням можливості одержання правових консультацій і забезпеченням законного вирішення трудових суперечок.

Сфера дозвілля і розваг, що справляє, як було показано вище, значний педагогічний вплив на формування правослужняності молоді та всіх громадян, поки важко піддається коригуванню державою і громадськими формуваннями, але має стати об'єктом безупинних пошуків педагогічного забезпечення. Необхідно розробити педагогічну, виховну стратегію роботи засобів масової інформації й особливо телебачення. Працівники їх зобов'язані усвідомити факт такого впливу, особливо на підлітків і молодих людей, оцінити наслідки, які через певний час (3—5 і більше років) виявляться з повною силою. Якщо вони будуть негативними (це й важливо зрозуміти), то негативно вплинуть на майбутнє України та її народу, на те, як будуть виховувати своїх дітей ці молоді люди, що стануть на той час батьками і матерями. Необхідні і спеціальні дії, спрямовані на мінімізацію негативних впливів засобів масової інформації, що так чи інакше сприяють впровадженню криміналізованих норм у суспільство.

Педагогічне забезпечення діяльності громадських організацій, що мають відношення до вирішення проблем правової соціалізації молоді та підвищення правової культури населення, заслуговує на особливу увагу та підтримку. Передова частина українських громадян ніколи не була нейтральною стосовно суспільних подій. Це спостерігається і зараз, але через те, що ініціативи найчастіше не зустрічають підтримки, вони поки що локальні, короткочасні та розрізнені. Найбільш частими формами таких громадських організацій є ради ветеранів, громадські ради, різноманітні ініціативні групи, групи сприяння в різноманітних сферах життя суспільства. Створення подібних громадських формувань, що безпосередньо працюють на зміцнення правопорядку, правове виховання, виправлення педагогічно запущених дітей, надання допомоги людям, які не знаходять себе в житті, має бути особливою турботою в системі педагогічного забезпечення.

Насамкінець можна зазначити, що перед нашим суспільством стоїть завдання докорінного перелому в ставленні до правової соціалізації підростаючого покоління, подолання переважної стихійності цього процесу, створення системи педагогічного забезпечення правової соціалізації і підвищення правової культури населення на базі випереджальних, позитивних заходів. Завдання це настільки ж актуальне, як і складне, особливо в умовах сучасної України.

Правовий нігілізм: джерела і шляхи подолання

Однією з цілей правового утворення є подолання правового нігілізму — антипода правової культури.

Правовий нігілізм — деформований стан правосвідомості особистості, суспільства, групи, що характеризується свідомим ігноруванням вимог закону, цінності права, зневажливим ставленням до правових принципів і традицій, що виключають, однак, злочинний намір.

Ігнорування закону зі злочинною метою — самостійна форма деформації правосвідомості. Водночас правовий нігілізм породжує правопорушення, у тому числі кримінальні злочини.

Правовий нігілізм українського суспільства радянського періоду виник не на голому ґрунті: він мав глибокі історичні корені. Багатовікова правова незабезпеченість суспільства, нерівність перед законом і судом, правовий цинізм уряду та

інших вищих органів влади, нищення національної самобутності народу — усе це, говорячи словами О.І. Герцена, “убило всяку повагу до законності” в Російській державі, до складу якої протягом низки століть входила значна частина України.

Правовий нігілізм в Україні під час її перебування у складі колишнього СРСР — результат певної деформації правової свідомості та правового регулювання того часу.

У СРСР правовий нігілізм мав дві форми:

1) теоретичний (ідеологічний), коли в унісон із марксистсько-ленінською теорією на державному рівні обґрунтовувалися ідеї: а) про відмирання держави й права за соціалізму і тим самим істотно припинувалася роль права; б) про перевагу світової пролетарської революції над правами людини; в) про перевагу постанов Комуністичної партії над законами, про вторинність права, його відображальну реальність, що обслуговує первинні реальності, — економіку і політику та ін.;

2) практичний, коли відповідно до офіційної ідеології: а) була накопичена величезна кількість нормативних актів або морально застарілих, або таких, що містили декларації і заклики чи не мали чіткості формулювань і суперечили один одному. Поширена хибна практика, відповідно до якої закон не діяв доти, доки не “обростав” інструкціями або відомчими наказами, призвела до правової деградації суспільства, породила невіру в закон, знехтування ним; б) установлені державою правові норми не дотримувалися державними ж органами, відомчими і посадовими особами, які прикривали порушення законності виправдувальними поясненнями типу “в інтересах народу”, “для виконання плану” та ін., що породило відомчий правовий нігілізм, а часто правовий цинізм з боку вищих посадових осіб держави; в) правозастосовні і правоохоронні органи діяли відповідно до принципу пріоритету доцільності перед правом і законом.

Явища правового нігілізму (неприйняття законів, негативне ставлення до права) — найбільш поширена й укорінена форма деформації правосвідомості населення в державах з авторитарним і тоталітарним режимами.

На сьогодні причинами прояву правового нігілізму в Україні можна вважати такі:

- неупорядкованість законодавства, його нестабільність і суперечливість;
- низький рівень правового виховання та правової культури;
- слабкість механізму приведення в дію прийнятих законів та ін.

Спеціальними засобами, що сприяють зведенню до мінімуму правового нігілізму, слід назвати такі:

1. Якість законів та інших нормативно-правових актів. Забезпечення належної ролі закону в системі правових актів. Наявність стабільності й однаковості в регулюванні суспільних відносин.

2. Авторитет державної влади та налагодженість механізму її дії. Наявність розвинутої державної структури, здатної забезпечити виконання права. Удосконалювання системи правоохоронних органів і правозастосовної діяльності. Зміцнення законності. Підвищення ролі суду.

3. Високий рівень правосвідомості, що дозволив би закону працювати. Збереження самобутності правової культури. Поліпшення системи правової інформації, професійного навчання і виховання педагогів, юристів, інших посадових осіб.

Необхідно провадити систематичну роботу, спрямовану на підвищення професійної культури всіх суб'єктів системи освіти та правоохоронної системи, що сприятиме подоланню недовіри населення до роботи правоохоронних органів. Дотримання закону стане вигіднішим, ніж його порушення, коли зміцниться надійність права, що означає, з одного боку, захист набутих прав, а з іншого — можливість будь-якого громадянина, котрий не має юридичної освіти, знати свої права. Надійність права передбачає також стабільність правопорядку і можливість передбачати зміст конкретних психолого-педагогічних і юридичних рішень.

5.4. Екологічне виховання студентської молоді

Екологічне виховання — тривалий багатофакторний цілеспрямований процес формування екологічної свідомості й екологічної культури. Результатом екологічного виховання людини є формування мотивів, потреб, звичок цілеспрямованої екологічної поведінки та природоохоронної діяльності, здорового способу життя.

Основою екологічного виховання студентів є екологічно зорієнтована педагогіка. Вона охоплює принцип природовідповідності, екологію соціального середовища, екологію внутрішнього світу людини, екологізацію навчання та виховання.

Ідея принципу природовідповідності в педагогіці належить Я.А. Коменському, який вважав, що людина — це частина природи, яка живе за її законами. Якщо у природі все відбувається розумно і доцільно, то й процес виховання та навчання треба будувати природовідповідно. Щоб навчання було не тільки приємним, а й ґрунтовним, необхідно “дотримуватися визначеного порядку і послідовності у передачі знань, із суворим урахуванням вікових особливостей дитини, її інтересів, її психіки в цілому”¹.

На проблему принципу природовідповідності у зв’язку з моральним вихованням звертає увагу Дж. Локк. Більш ефективному використанню потреб, інтересів, схильностей людини допоможе ретельне вивчення її природи, характеру.

Відповідно до глибшого трактування природовідповідного виховання Ж.-Ж. Руссо необхідно дотримуватися природного перебігу розвитку природи самої людини, вивчивши її всебічно, з огляду на вікові й індивідуальні особливості. Ж.-Ж. Руссо твердо переконаний, що формування людини залежить від наявності трьох факторів: природи людини, речей її і людей, що її оточують (середовища).

У поглядах І.Г. Песталоцці спостерігається незгода з Ж.-Ж. Руссо щодо того, чи варто сліпо дотримуватись природи людини, або природу необхідно лише враховувати. І.Г. Песталоцці бачив роль природовідповідного виховання у розвитку всього позитивного у людини, нейтралізації негативного. З погляду природовідповідності він розглянув процес навчання, головним

¹ Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. — М.: Педагогика, 1982. — С. 316.

моментом якого є спостереження людини за предметами і явищами його довкілля. Цікаве визначення навчання дав І.Г. Песталоцці. Навчання — “мистецтво сприяти прагненню природи до свого власного розвитку”¹. Отже, він указував на необхідність активного впливу з боку вчителя на розвиток закладених від природи рис дитини.

Будучи послідовником І.Г. Песталоцці, А. Дістервег визначив природовідповідність як самостійний розвиток закладених природою людині задатків, що ґрунтуються на законах природи і досягається вправами. Він висловлював думку, що в кожній людині є крім “загальнолюдських” задатків індивідуальні. Завдання педагога — здійснити гармонійний розвиток задатків.

К.Д. Ушинський² виділив три складники принципу природовідповідності:

1. Глибоке пізнання природи людини, її анатоμο-фізіологічних і психологічних особливостей.
2. Наближення змісту й організації педагогічного процесу до людської природи.
3. Орієнтація виховання на народні традиції, звичаї.

Отже, різні природні особливості людей детермінують перебіг і результати педагогічного процесу.

Екологія соціального середовища — це наступний компонент екологічно орієнтованої педагогіки. Соціальне середовище є внутрішнім і зовнішнім. Внутрішнє — охоплює родину і середовище вищого навчального закладу. Зовнішнє — суспільство, у якому живе людина. Однак несприятливі сучасні економічні, політичні, соціальні умови в країні не сприяють створенню гуманного суспільства. На цей процес ми вплинути неспроможні, чого не можна сказати про внутрішнє середовище.

Родина відіграє особливу роль у вихованні. Це пояснюється тим, що протягом життя людина є членом кількох колективів, які впливають на неї, — класного, шкільного, студентського, вона — учасник гуртка, спортивної секції та ін. Багато з цих

¹ Принцип природосообразности в воспитании и обучении детей: Метод. рекомендации / Сост.: А.Г. Козлова, Н.В. Кузнецова; РГПИ. — СПб.: Образование, 1993. — С. 51.

² Там само.

великих і малих співтовариств можуть змінюватися, по-різному впливаючи на дітей. Незмінним залишається лише один колектив — родина. Отже, причинами особливої ролі родини у вихованні є стійкість, сталість, тривалість сімейного впливу, різнобічність виховання (моральні якості, виховання почуттів, духовне становлення дитини тощо). У формуванні особистості людини, його поглядів і переконань, виробленні лінії поведінки значну роль відіграє авторитет дорослої людини, батьків. Виховний процес — це процес, що постійно триває, і окремі деталі його реалізуються в загальному тоні родини, що створюється власним життям і життям батьків.

Основою для створення максимально сприятливого середовища для емоційного і морального формування особистості слугує мікроклімат родини. Якщо в родині встановилися добрі, дружні стосунки, гуманний підхід до виховання дітей, члени родини живуть насиченим емоційним життям, то в родині панує атмосфера щиросердечного здоров'я. Відомо, що емоційне начало пронизує всі боки життя людини. Одноманітність, монотонність, убогість емоційного досвіду в дитинстві можуть визначати характер людини, стиль її вчинків протягом усього життя.

Головним завданням педагогів університету як вищого навчально-виховного закладу є створення в студентських колективах атмосфери взаємоповаги, довіри, гуманності.

Американські вчені, вивчаючи складові успіху ефективних шкіл, дійшли висновку, що джерелом розходжень в успішності учнів є відмінність емоційного клімату шкіл, їхньої культури, у їхній “якості” як соціальних систем. Якісні особливості навчально-виховного процесу визначаються середовищем навчального закладу. Це поняття багатогранне. Воно охоплює у собі атмосферу в педагогічному колективі, тип відносин у студентському колективі, характер педагогічної взаємодії.

Особистість викладача відіграє роль у справі виховання і навчання. Від того, який стиль взаємин зі студентами він обирає, якими особистісними якостями володіє, наскільки професійно компетентний, залежить ставлення студентів до навчання, до вищого навчального закладу в цілому.

На думку Г.В. Грибанової, важливою умовою розвитку в навчальному закладі творчого начала, а також його демократизації є формування в кожного педагога установки на емоційну самовіддачу. Емоційний фактор необхідний для виховання позитивного ставлення людини до навчання.

Не припустиме навчання з примусу, авторитарний стиль керівництва з боку педагога, тому що в студентів викликають такі негативні реакції, як страх перед викладачем, страх одержати негативну оцінку, втрата інтересу до всього, що пов'язано з навчальною діяльністю.

Справжнє навчання ґрунтується на збігу студентської волі і викладацької. Від педагога залежить: стане для студента заняття лише процесом передачі знань чи потребою розуму, душі, радістю людського спілкування.

У. Глассер, досліджуючи взаємозв'язок між задоволенням психологічних потреб людини в умовах навчального середовища й ефективністю роботи навчального закладу, дійшов висновку, що перше визначає друге. Більшість студентів не докладають зусиль для того, щоб справді вчитися, через неготовність ВНЗ іти назустріч задоволенню їхніх психоемоційних потреб.

Наявні проблеми можна розв'язати тільки в умовах особистісно орієнтованого навчання і виховання, що є основою створення гуманістичних закладів освіти. На думку А. Маслоу, гуманістичний навчальний заклад створює умови для самопізнання і підтримки унікального розвитку кожного відповідно до його природи. Вирішальною умовою для здорового, багатогранного формування особистості є обстановка повної та постійної захищеності, коли негативні внутрішні емоційні стани зведені до мінімуму.

Якщо соціальне середовище створюють люди (батьки, учителі, однокласники, викладачі, одногрупники та ін.), то не можна розглядати проблему екології соціального середовища поза зв'язком з екологією внутрішнього світу людини.

Екологія внутрішнього світу людини пов'язана з вихованням високоморальної особистості, екологічної свідомості, екологічної культури, екологічного мислення. Екологічну свідомість можна визначити як сукупність знань, уявлень людини про його взаємини, взаємозв'язки, взаємозалежності, взаємодії зі світом природи. На цій основі формуються відповідне позитивне ставлення до природи, а також усвідомлення людиною себе як її частини.

Б.Т. Лихачов¹ виокремив найважливіші функції екологічної свідомості: просвітню, розвивальну, виховну, організуючу, прогностичну. Ефективна реалізація в навчально-виховному

¹ Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекцій. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Прометей: Юрайт, 1998.

процесі функцій екологічної свідомості веде до формування в людини екологічної культури, яка включає екологічні знання, зацікавленість у природоохоронній діяльності, компетентне її здійснення, багатство морально-естетичних почуттів, емоцій, переживань.

Формування екологічної свідомості — тривалий і поступовий процес, що припускає добре організовану систему поетапно проведених заходів для засвоєння екологічних знань і виховання екологічно правильної поведінки. Провідними елементами формування екологічної свідомості є такі: знання (засвоєння основних наукових понять про природу, екологічних проблем); усвідомлення (виховання свідомого ставлення до довкілля); ставлення (розуміння природи як унікальної цінності і джерела матеріальних і духовних сил людини); навички (здатність практичного засвоєння довкілля і його охорони); діяльність (участь у вирішенні екологічних проблем). Екологічну свідомість можна успішно формувати на основі ідеальної динамічної моделі майбутнього типу відносин суспільства і природи, окремої людини і природи, базованої на понятті “ноосфера”. Внутрішній світ кожної людини пов’язаний з ноосферою і впливає на неї. Виховання екології внутрішнього світу людини сприятливо впливатиме на ноосферні процеси.

Вихідна позиція в розвитку вчення В.І. Вернадського про ноосферу — той факт, що життя на Землі виникло (без уточнення джерела його походження (божественного, унаслідок природного добору та ін.)) і з’явилася Людина — носій розуму (у цьому вченні слова “Людина”, “Природа” пишуться з великої букви). Яке місце людини в процесі загальнопланетарного розвитку? Ще на початку ХХ ст. В.І. Вернадський зазначав, що “вплив Людини на навколишню Природу зростає настільки швидко, що не за горами той час, коли вона перетвориться в основну геологоутворюючу силу. Вона повинна буде взяти на себе відповідальність за майбутній розвиток Природи. Розвиток навколишнього середовища і суспільства зробиться нерозривним. Біосфера перейде один раз у сферу розуму — ноосферу. Відбудеться велике об’єднання, внаслідок якого розвиток планети буде спрямовуватися Силою Розуму”¹.

В епоху ноосфери Людина зможе розумно розпоряджатися своєю могутністю і забезпечити таку взаємодію, що дасть мож-

¹ *Моисеев Н.Н.* Человек и ноосфера. — М.: Мол. гвардия, 1990. — С. 23.

ливість розвиватися і суспільству, і Природі. Отже, розвиток біосфери відбувається цілеспрямовано, в інтересах Людини, Природи. Вирішальний фактор цього розвитку — розумна діяльність Людини.

Є різні тлумачення поняття “ноосфера”, що часто суперечать тлумаченню В.І. Вернадського. Наприклад, на думку А.Н. Тюрюканова, ноосфера стає більш широкою оболонкою Землі, включає біосферу. Однак В.І. Вернадський вважав, що ноосфера розширює границі біосфери. “Біосфера переходить у ноосферу — це не криза, а вибух наукової думки”¹. “Ноосфера є результатом об’єднаних в єдиний потік двох найбільших революційних процесів сучасності — наукової думки, прогресу науки, техніки і соціальних відносин”².

На сьогодні все більше зростає прикладне значення науки, виникають нові галузі знань. Структура наукового знання зараз сприймається як прояв ноосфери. Отже, біосфера змінюється під впливом людської думки і людської праці.

Серед глобальних проблем людства першорядного значення набули нині проблеми екології. Екологія — це наука про відносини рослинних і живих організмів та створених ними співтовариств між собою і з довкіллям.

Під впливом продуктивної діяльності людини на нашій планеті розвиваються процеси, що погіршують середовище життя живих організмів, згубно впливають на здоров’я людей. Деякі такі процеси через необоротність переростають в екологічні нещастя. Їхні наслідки можуть виявитися в різних регіонах Землі в будь-який час, тому що все в природі взаємозалежне. Ніхто ніколи не може почувати себе в безпеці, якщо десь кимось порушується природна рівновага, заподіюються збитки біосфері, забруднюється довкілля. Людина повинна усвідомити, що вона частина природи, що знищуючи, природа знищує себе.

Екологічні проблеми і ноосфера тісно взаємозалежні. Унаслідок дослідження цього зв’язку Ф.І. Гиренок дійшов важливого висновку, що ноосфера є умовою “бачення в природі того, що своїм існуванням залежить від людини”³. На думку

¹ Учение В.И. Вернадского о ноосфере: Науч.-аналит. обзор / Под ред. В.Е. Ермолаевой, В.Л. Кальковой. — М.: ИНИОН, 1989. — С. 39.

² Ноосфера: духовный мир человека / Сост. А.В. Коротнян. — Л.: Лениздат, 1987. — С. 23.

³ Гиренок Ф.И. Экология, цивилизация, ноосфера. — М.: Педагогика, 1982. — С. 150.

Ф.І. Гиренока, з яким ми цілком згодні, ноосфера — “умовна позначка того, що позиції стосовно природи не даються людям від природи, а завойовуються...”¹

Цікавим є погляд Е.С. Маркаряна на ноосферну ідею як на ключ до осмислення і вирішення гострої в наші дні проблеми гармонізації відносин суспільства і природи. Незважаючи на те, що названа проблема в сучасних умовах надзвичайно насущна, В.І. Вернадський дотримувався усе-таки більш-менш оптимістичної позиції в цьому питанні. Він зазначав різку і значну зміну “вигляду планети” далеко не в кращій бік. Однак говорити про екологічну кризу у ставленні людини до природи він не став. Як засіб, який є виходом зі складної екологічної ситуації, що утворилася, В.І. Вернадський вибрав неухильний прогрес у розвитку наукового знання і продуктивних сил суспільства.

Пізнання і розумне дотримання законів природи в будь-якій практичній діяльності людини — це шлях, який не тільки допомагає уникнути виснаження природних ресурсів, а й домогтися збагачення їх.

З аналізу визначень ноосфери можна зробити висновок: науково-технічна революція буде спрямована на прогрес тоді, коли її здійснюватиме гуманістично спрямована особистість. Постає завдання формування такої особистості за допомогою родини, школи, вищого навчального закладу, довкілля. Саме застосовувані в школі, ВНЗ екологічно спрямовані форми і методи виховання, навчання можуть запустити механізм позитивної моральної і суспільної поведінки, а також сформувати своєрідний захисний механізм, що перешкоджає деформації моральних цінностей і поведінки.

Провідним принципом сучасної педагогіки є принцип гуманізму. Гуманізація освіти згідно з програмою “Освіта” полягає в утвердженні людини як вищої соціальної цінності, найбільш повному розкритті її здібностей і задоволенні різноманітних освітніх потреб, забезпеченні пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії відносин людини і довкілля, суспільства, природи. Отже, виховання і навчання мають будуватися з урахуванням індивідуальних здібностей людини, можливостей, інтересів, що є одним із напрямів реалізації принципу природовідповідності виховання, навчання.

¹ Гиренко Ф.И. Экология, цивилизация, ноосфера. — М.: Педагогика, 1982. — С. 152.

Авторами цілісного курсу екологічної педагогіки і психології є С.Д. Деробо та В.А. Ясвін¹. Відповідно до розробленої ними концепції сутність методологічного принципу екологічної психопедагогіки (тому що педагогіка тісно пов'язана з психологією) полягає в суворій відповідності педагогічного процесу екологічної освіти психологічному процесу формування екологічної свідомості. Це положення має втілюватися з урахуванням вікових особливостей людини. Найбільш сприятливим періодом для цілеспрямованого формування екологічної свідомості вважають молодший підлітковий вік. Пізнавальний інтерес у цьому віці поєднується із сильним прагненням до практичної взаємодії з природними об'єктами. За належного виховання й освіти в дітей формується дбайливе ставлення до природних об'єктів, бажання охороняти, піклуватися, сприяти їх збагаченню. Необхідно навчити дитину емпатії до природних істот, що є початком формування екологічної свідомості, коли дітям повідомляють певні екологічні знання.

На жаль, у середньому підлітковому віці сприйняття природних явищ зазнає змін. Діти починають ставитися до них як до об'єктів, а не суб'єктів. Знижується пізнавальний інтерес до світу природи. Однак у цьому віці в дітей підвищується потреба в спілкуванні, в участі у будь-яких колективних справах, що необхідно спрямовувати в потрібне русло.

Процес виховання містить крім етапу формування свідомості, етап формування емоційно-вольової сфери через ставлення дитини до того чи іншого вчинку, а через нього до дії. Вихованість припускає не тільки знання норм поведінки, а неможливість порушення норм, що стали внутрішніми регуляторами дій і вчинків.

Отже, у середньому підлітковому віці необхідно формувати ставлення до моральних норм за допомогою емоційно-вольової сфери. Безглуздо неодноразово пояснювати підлітку корисність і доцільність тих чи інших норм. Необхідно "озброїти" його знаннями тих засобів, що забезпечують успішне задоволення соціально ціннісних спонукань. Для того щоб підліток внутрішньо був готовий до сприйняття цих знань, необхідно формувати в нього інформаційну потребу на базі інтерактивного компонента навчання.

¹ Деробо С.Д., Ясвін В.А. Экологическая педагогика и психология. — Ростов н/Д.: Феникс, 1996.

Критичним для формування екологічної свідомості є старший підлітковий вік. У цьому віці домінує об'єктивне уявлення про світ природи, а прагматизм у ставленні до неї досягає максимуму. Необхідно скоригувати характер підлітків шляхом екологічної спрямованості моралі.

І нарешті, в юнацькому віці особливо виражене переважно естетичне, "споглядальне" сприйняття природи, ставлення до якої має об'єктний характер, хоч і менш прагматичний, ніж у старшому підлітковому віці, намічається підвищення рівня інтенсивності непрагматичного ставлення до природи, у якому домінує перцептивно-афективний компонент.

Юнацький вік спонукає до пошуку гармонії у світі природи, осмислення особистої позиції у відносинах з ним. Отже, сутність педагогічної стратегії для цього віку полягає в стимулюванні такої інтелектуальної діяльності студентів, у якій на світоглядному, абстрактному рівні формуються педагогічно бажані зв'язки в індивідуальній картині світу.

Практична взаємодія зі світом природи здійснюється з акцентом на оволодінні технологіями естетичного засвоєння природних об'єктів: прояву почуттєво-естетичної сприйнятливості до них; індивідуально-значеннєвої оцінки їх вітальних (життєвих) станів; емоційної чуйності в ситуаціях спілкування з ними; і, нарешті, в умінні знайти культурну форму збереження і вираження свого враження про ці об'єкти (у малюнках, віршах, фотографіях, музиці і т. ін.).

Отже, психологічні особливості процесу формування екологічної свідомості в юнацькому віці детермінують концентрацію педагогічних зусиль на формуванні відповідної системи уявлень і на освоєнні систематичних технологій взаємодії особистості зі світом природи.

З основного методологічного принципу екологічної психопедагогіки виникає необхідність задіяти всі канали у процесі формування екологічної свідомості, стимулювати дію відповідних механізмів, будувати педагогічний процес відповідно до індивідуальних і вікових особливостей дитини.

Розглянемо деякі методологічні принципи екологічної психопедагогіки, сформульовані С.Д. Деребо та В.А. Ясвіним. До принципів організації стимулів належать принцип комплексності стимулюючого впливу, принцип орієнтації на актуалізуючий потенціал стимулів, принцип орієнтації на сенситивність до стимулів.

Сутністю принципу комплексності стимулюючого впливу є те, що педагогічно доцільно організувати вплив на особистість людини цілої системи різноманітних стимулів, що охоплюють усі канали формування свідомості (перцептивний, когнітивний, практичний).

Принцип орієнтації на актуалізуючий потенціал стимулів полягає в тому, що педагогічно доцільно організувати вплив на особистість таких стимулів, що актуалізують визначені психологічні механізми формування екологічної свідомості. Умовою реалізації цього принципу є позитивне емоційне сприйняття природних об'єктів, виявлення різних факторів, що сприяють устанавленню паралелізму з людиною.

Принцип орієнтації на сенситивність до стимулів полягає в тому, що педагогічно доцільно організувати вплив стимулів на особистість людини з урахуванням її індивідуальних вікових особливостей через різний ступінь значущості тих чи інших стимулів для різних груп.

До методів формування суб'єктивного ставлення до природи належать такі: екологічної ідентифікації, екологічної емпатії, екологічної рефлексії.

Метод екологічної ідентифікації полягає у створенні умов, коли особистості необхідно поставити себе на місце якого-небудь природного об'єкта, унаслідок чого формується відповідна поведінка стосовно природних об'єктів.

Метод екологічної емпатії полягає в актуалізації співпереживання особистістю природних об'єктів, а також співчуття їм. Формується суб'єктивізація природних об'єктів через емоційну сферу особистості.

Метод екологічної рефлексії передбачає самоаналіз особистістю своїх дій і вчинків, спрямованих на світ природи, з погляду їх екологічної доцільності.

Виходячи з викладеного вище, стає очевидним той факт, що екологічне виховання й освіту людини необхідно починати з раннього дитячого віку. Слід зазначити, що екологічне виховання й освіта — безперервний процес, який здійснюється протягом усього життя людини. Це пояснюється тим, що науково-технічний розвиток йде вперед, і навіть дорослій людині потрібно удосконалювати свої знання в питаннях екології сучасного виробництва і господарської діяльності.

Оскільки будь-який вид мислення ґрунтується на інформації, то екологічна основа інформації формує екологічне мислення.

Дуже важливим завданням вищого навчального закладу є ефективна організація екологічного виховання й освіти. Необхідно навчити студентів розуміти цілісність природи Землі, єдність її процесів, зв'язок людини з природою. Будь-яку діяльність людини, її поведінку стосовно природи слід погодити з її законами. Тут розвивається почуття причетності до природи, відчуття її натхненності, що не дозволить людині ставитися до неї неохайно.

Людина має відчувати на собі, що спілкування з природою підвищує настрій, лікує, знімає втому, перенапруження. Крім того, почуття цінності довкілля збагачує духовний світ людини. Отже, природа є необхідною, але не достатньою умовою формування гармонійно розвиненої особистості, а також джерелом здоров'я, творчості людей.

Відомо, що виховні й освітні процеси тісно взаємопов'язані, взаємозалежні, відбуватися окремо не можуть. З огляду на це, до змісту навчання з різних предметів університетського курсу логічно включити екологічні знання. У такий спосіб буде вирішено два завдання — “озброєння” студентів знаннями в галузі екології і формування екологічної культури.

Предмети як природничо-наукового, так і гуманітарного циклу, мають бути екологічно орієнтовані. Під час вивчення їх вибирають для розгляду ті питання екології, що відповідають змісту певного навчального предмета. У курсі біології розглядають взаємозв'язок людини і біосфери, стан і охорону окремих природних ресурсів (рослинного і тваринного світу, світу ґрунту тощо), взаємодію між живими організмами і середовищем їх життя. Вивчення географії дасть можливість зрозуміти глобальні екологічні проблеми, ознайомить з проблемами використання природних багатств і їх охорони. Вивчити методи боротьби із забрудненням довкілля дасть можливість хімія. Фізичні знання допоможуть розібратися в тому, які новітні технології сучасного виробництва не шкідливі, а які завдають непоправної шкоди природі, чого не можна допустити. Суспільствознавство розкриє закономірності взаємодії суспільства і природи (соціальна екологія), а також допоможе поглибити юридичні та морально-етичні поняття про особисту цивільну відповідальність кожної людини за долю природного середовища. Умовою, що сприяє формуванню почуття любові до природи, замилювання її красою, є уроки малювання, співу, музики, трудового навчання. Навчитися формулювати свої почуття,

враження, переживання, пов'язані зі сприйняттям природи допоможуть творити, уроки з розвитку мовлення, літератури. Саме література акцентує увагу на моральному аспекті спілкування людини з природою.

Різноманітним аспектам екологічного виховання, навчання присвячено багато дисертаційних робіт. Дослідження С.А. Кравченко¹ присвячено виявленню психологічних особливостей розвитку в студентів екологічного мислення, що поєднує елементи репродуктивного, продуктивного, проблемного процесів.

Аналізу педагогічної теорії і практики роботи шкіл України (1970—1990 рр.) з проблеми екологічної освіти присвячено дослідження І.М. Костицької². Вона зробила висновок, що вчення В.І. Вернадського про єдність суспільства і природи є методологічною основою екологічної освіти.

Т.Г. Каленнікова³ визначила міжпредметні зв'язки як фактор екологічної освіти і виховання. В наявних часових рамках навчально-виховного процесу, в умовах постійного збільшення кількості інформації важливою проблемою стало забезпечення належного рівня формування екологічної свідомості людини. Накопичення інформації має бути пов'язане з раціоналізацією її структури.

Перед педагогами та викладачами стоїть завдання пошуку шляхів, засобів, методів гуманізації навчальних предметів. Гуманізувати, наприклад, математику можна через її екологізацію.

Текстові завдання є надзвичайно важливою складовою курсу математики. Зміст математичних задач з екологічною спрямованістю має допомогти студентам одержати інформацію про масштаби екологічної катастрофи на сучасному етапі, замислитися про можливі шляхи виходу із ситуації, що склалася, усвідомити роль власної поведінки стосовно природи, зрозуміти тісний взаємозв'язок людини і природи.

У процесі роботи над формуванням екологічних завдань відбувається постійний обмін інформацією між студентами. Важливо те, що вони обмінюються один з одним інформацією, одержаною ними самостійно, цікавою для них за змістом.

¹ Кравченко С.А. Психологічні особливості розвитку екологічного мислення у студентів: Автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01 / Київ. ун-т ім. Т. Шевченка. — К., 1996.

² ДЕРЕБО С.Д., ЯСВИН В.А. Экологическая педагогика и психология. — Ростов н/Д.: Феникс, 1996.

³ Каленнікова Т.Г. Межпредметные связи как фактор экологического образования и воспитания учащихся: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Мин. нар. образ. Респ. Беларусь. — Минск: Педагогика, 1982.

Це відбувається у процесі творчої діяльності, атмосфері загальної зацікавленості. Одержана інформація стає особистісно значущою.

Саме така інформація сприяла формуванню в учнів інформаційної потреби, розвиток якої привів до формування пізнавальної потреби. Сполучення насиченого інформаційного середовища з пізнавальним інтересом дуже впливає на формування пізнавальної потреби.

З погляду синергетики сполучення репродуктивної і творчої діяльності дає бурхливий сплеск інформації, а внаслідок її цілеспрямованого добору й інтегрування відбувається утворення і становлення чогось нового. Отже, якщо інформація, що надходить, — екологічна, то відбувається становлення екологічної культури.

5.5. Позааудиторна робота студентів. Робота куратора студентської групи

Позааудиторна робота студентів — це процес, в якому домінує елемент самореалізації. Вона дає змогу студентам гармонізувати внутрішні та зовнішні фактори формування професійної культури, створює додаткові умови для реалізації внутрішнього потенціалу, задоволення тих потреб, які в процесі аудиторної роботи не задовольняються. Позааудиторна робота має бути орієнтована на особистість студента.

Зростання ролі позааудиторної та самостійної роботи є однією з провідних ланок перебудови навчання — виховного процесу у вищій школі.

Самостійна позааудиторна робота — це не лише засіб зростання інтелектуального потенціалу, професійної культури, а й платформа формування відповідальності, оволодіння засобами самоактуалізації, самовиховання, самоосвіти.

Розвитку творчості студентів сприяють різні форми та види позааудиторної навчально-виховної роботи (організація дискусійних студентських клубів, клубів за інтересами, індивідуальні консультації та ін.).

У сучасній педагогічній літературі майже не узагальнено нові підходи до організації самостійної роботи студентів, різ-

номанітних форм і видів позааудиторної роботи. Без самостійної роботи фахівець сформувався не може.

Дуже важливо, щоб у ВНЗ на кожній кафедрі функціонували гуртки, проводилися додаткові диспути, семінари, консультації. Добре, коли ці процеси мають усталений, організований характер, а студентське самоврядування значною мірою намагається вирішувати організаційно важливі питання.

На нашу думку, до основних форм позааудиторної роботи студентів належать виконання домашніх завдань, науково-дослідна робота, безпосередня участь у конференціях, змаганнях, іграх, педагогічна практика, участь у роботі гуртків, робота в літньому таборі відпочинку дітей, керівництво гуртком або секцією в школі, будинку творчості, організація змагань, диспутів, круглих столів, допомога соціальним службам, страхування в державних закладах тощо.

Чи потрібні якісь додаткові засоби контролю за самостійною позааудиторною роботою студентів? Лише частково.

Контроль за самостійною та позааудиторною роботою студентів може бути опосередкованим або органічно вписаним у навчальний процес. До основних форм та засобів контролю можна віднести передсемінарські консультації, семінарські заняття, колоквиуми, індивідуально-теоретичні співбесіди, письмові контрольні роботи, передекзаменаційні опитування студентів за допомогою комп'ютера, державні іспити, вивчення основних інтересів, вад, настроїв студентів. Ефективність навчально-виховного процесу у ВНЗ залежить від діяльності кураторів студентських груп.

Від кураторів та викладачів, взаємодії їх зі студентським активом залежать інтенсивність та якість позааудиторної роботи. Куратором може бути тільки досвідчена людина, яка своїм авторитетом та досвідом може впливати на студентів. Важливий елемент позааудиторної роботи — взаємодія викладачів і студентів щодо вдосконалення навчально-виховного процесу, організації дозвілля, планування наукової роботи. Куратор групи — це головний консультант та вихователь студентів у групі. До функцій куратора належить робота в гуртожитку. Неофіційні умови дають можливість краще вивчити особливості характеру студентів, індивідуалізувати виховну роботу.

Позааудиторна робота студентів молодших курсів має специфіку. Більшість часу в таких студентів займає проблема адаптації до умов навчання у ВНЗ. З часом організаційні функції куратора зменшуються. Більшість організаційних проблем студентське самоврядуванням вирішує самостійно.

Робота куратора зі студентським активом триває з першого по п'ятий курс включно, але цей процес набуває з часом нових якостей. Ініціаторами більшості заходів стають саме студенти, моральна та інтелектуальна відповідальність їх зростає. Куратор зі студентами старших курсів приділяє увагу питанням професійного самовизначення, формуванню громадської спрямованості, професійної усталеності.

Позааудиторна робота — один із головних чинників формування самостійності студентів. У позааудиторній роботі студентів закріплюється їх потреба у професійному самовихованні, самореалізації і, що особливо важливо, їхня діяльність усе більше набуває творчого характеру.

Запитання та завдання для самостійної роботи

1. *Визначте сутність морального виховання особистості.*
2. *Проаналізуйте поняття “моральна культура особистості”.*
3. *Визначте головні підходи до вивчення морального розвитку особистості.*
4. *Розкрийте головні умови ефективного морального виховання студентів.*
5. *Проаналізуйте засоби регулювання поведінки.*
6. *Проаналізуйте рівні моральної вихованості особистості. Співвіднесіть поняття “моральна вихованість особистості” та “моральна культура особистості”.*
7. *Визначте самооцінку професійно-гуманістичних якостей особистості вчителя-вихователя за запропонованою тестовою картою.*

Уважно проаналізуйте анкету, а потім здійсніть самооцінку за допомогою такої шкали:

- бал “+2” — *якість виражена яскраво, є типовою для особистості, виявляється інтенсивно;*
- бал “+1” — *якість характерна для особистості, виявляється часто.*
- бал “0” — *якість не є достатньо вираженою, виявляється рідко;*
- бал “-1” — *протилежна якість особистості виявляється частіше і виражена більш помітно;*
- бал “-2” — *протилежна якість особистості виражена яскраво, виявляється активно, типово.*

Професійно-гуманістичні якості

№ з.п.	Якості особистості	Шкала оцінок	Якості особистості
1	Гуманність	+2 +1 -0 -1 -2	Жорстокість
2	Колективізм	+2 +1 -0 -1 -2	Індивідуалізм
3	Справедливість	+2 +1 -0 -1 -2	Прискіпливе ставлення до дітей
4	Доброзичливість	+2 +1 -0 -1 -2	Недоброзичливість
5	Чесність, правдивість	+2 +1 -0 -1 -2	Неправдивість, здатність до пристосування
6	Вимогливість	+2 +1 -0 -1 -2	Потурання
7	Любов та повага	+2 +1 -0 -1 -2	Приниження дітей
8	Принциповість	+2 +1 -0 -1 -2	Безпринципність
9	Інтелігентність	+2 +1 -0 -1 -2	Неінтелігентність
10	Об'єктивність	+2 +1 -0 -1 -2	Суб'єктивність
11	Самоконтроль, самодисципліна	+2 +1 -0 -1 -2	Відсутність самоконтролю, недисциплінованість
12	Самокритичність	+2 +1 -0 -1 -2	Некритичність щодо себе, необ'єктивна самооцінка
13	Самообмеження, самопожертва	+2 +1 -0 -1 -2	Переважання особистих інтересів
14	Оптимізм, почуття гумору, хороший настрій	+2 +1 -0 -1 -2	Песимізм, відсутність хороших настроїв, похмурий настрій
15	Педягогічна тактовність, витримка, терпіння	+2 +1 -0 -1 -2	Нетактовність, невитриманість
16	Потреба у професійно-моральному самовдосконаленні	+2 +1 -0 -1 -2	Відсутність потреби у самовдосконаленні
17	Культура поведінки	+2 +1 -0 -1 -2	Вияв безкультурності

Рекомендована література

1. *Анденес И.* Наказание и предупреждение преступлений. — М., 1979.
2. *Бартенева И. А.* Профессиональная деятельность учителя по воспитанию эмоционально-положительного отношения подростков к обучению: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. — О., 2000.
3. *Богданова О.С., Черенкова С.В.* Нравственное воспитание старшеклассников. — М.: Просвещение, 1988.
4. Вопросы нравственного воспитания учащихся и студентов: Сб. науч. тр. — Минск: МПИ им. А.М. Горького, 1991.
5. *Гиренок Ф.И.* Экология, цивилизация, ноосфера. — М.: Педагогика, 1982.
6. *Деребо С.Д., Ясвин В.А.* Экологическая педагогика и психология. — Ростов н/Д.: Феникс, 1996.
7. *Каленникова Т.Г.* Межпредметные связи как фактор экологического образования и воспитания учащихся: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Мин. нар. образ. Респ. Беларусь. — Минск: Педагогика, 1982.
8. *Коменский Я. А.* Избранные педагогические сочинения. — М.: Педагогика, 1982.
9. *Козачок В. А.* Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение: Учеб. пособие. — К.: Выща шк., 1990.
10. *Костицька І.М.* Проблеми екологічної освіти в педагогічній теорії і практиці роботи шкіл України (1970—1990 рр.): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. — К., 1995.
11. *Кравченко С. А.* Психологічні особливості розвитку екологічного мислення у студентів: Автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01 / Київ. ун-т ім. Т. Шевченка. — К., 1996.
12. *Кузьмин В. А.* Молодежь на пути в XXI век. — М.: Содружество социолог. ассоциаций, 1992.
13. *Лихачев Б.Т.* Педагогика: Курс лекций. — М.: Прометей, 1992.
14. *Лихачев Б.Т.* Педагогика: Курс лекций. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Прометей: Юрайт, 1998.
15. *Макаренко А.С.* Соч. — М., 1958.
16. *Марьенко И.С.* Нравственное становление личности школьника. — М.: Педагогика, 1985.
17. *Моисеев Н.Н.* Человек и ноосфера. — М.: Мол. гвардия, 1990.

18. Ноосфера: духовный мир человека / Сост. А.В. Короткин. — Л.: Лениздат, 1987.
19. Нравственное воспитание: поиск новых подходов. — М.: Знание, 1989.
20. Организация и эффективность правового воспитания. — М., 1983.
21. Организация самостоятельной работы студентов в процессе изучения общественных наук / Под ред.: проф. Т.Ю. Бурмистровой, проф. Г.В. Воронцова. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1989.
22. Основи педагогіки вищої школи: Навч. посіб. / Упор.: Р.І. Хмелюк, І. М. Богданова, З.Н. Курлянд, О.М. Яцій. — О.: ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 1998.
23. Принцип природосообразности в воспитании и обучении детей: Метод. рекомендации / Сост.: А.Г. Козлова, Н.В. Кузнецова; РГПИ. — СПб.: Образование, 1993.
24. Про освіту: Закон України від 23 березня 1996 р.
25. *Рувинский Л.И.* Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания школьников. — М.: Педагогика, 1981.
26. *Стурова М.П.* Система образования и молодежная преступность // Актуальные проблемы совершенствования организационных и правовых основ деятельности органов внутренних дел. — М., 1999.
27. *Сухомлинский В.А.* О воспитании. — М., 1975.
28. *Усманова И.П.* Роль правового воспитания в современных условиях // Проблемы борьбы с преступностью в современных условиях общества. — М., 1999.
29. Учение В.И. Вернадского о ноосфере: Науч.-аналит. обзор / Под ред.: В.Е. Ермолаевой, В.Л. Кальковой. — М.: ИНИОН, 1989. — (Глобальные проблемы и будущее человечества).
30. *Хмелюк Р.И.* Формирование гражданской зрелости студенческой молодежи. — К.; О.: Выща шк., 1978.
31. *Шварцман З.О.* Профессионально-педагогическая подготовка учителей в университете. — Томск: Изд-во Том. ун-та, 1991.
32. Юридична енциклопедія. — К., 1999. — Т. 2.
33. *Яновская М.Г.* Эмоциональные аспекты нравственного воспитания. — М.: Просвещение, 1986.
34. *Яцій А.М.* Нравственное самовоспитание старшеклассников: Метод. рекомендации. — О.: ЮУГПУ им. К.Д. Ушинского, 1996.