

Н.М.ГЛУШКОВА

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ ОДЕСЬКИЙ  
ДЕРЖАВНИЙ ЕКОЛОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Н.М.ГЛУШКОВА

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Конспект лекцій

О д е с а

“ТЭС” – 2005

ББК Ч 481 + Ю9  
Г55  
УДК 37

Друкується за рішенням Вченої ради Одеського державного екологічного університету (протокол № 7 від 29.09.2005р.).

Глушкова Н.М.  
Г55 Педагогіка і психологія вищої школи: Конспект лекцій.  
Дніпропетровськ: ПБП “Економіка”, 2006. – 108 с.

В конспекті лекцій у відповідності із робочою навчальною програмою дисципліни “Педагогіка і психологія вищої школи” розглядаються актуальні питання теорії і практики навчального процесу у вищому закладі освіти, специфіка професійно-педагогічної діяльності викладача, особливості виховної роботи, психолого-педагогічні проблеми вищої освіти, інноваційні процеси у вищій школі.

Конспект лекцій розраховано на магістрів денної та заочної форми навчання.

© Одеський державний  
екологічний університет, 2006

## З М І С Т

Передмова.....	4
1. Тема 1. Загальні основи педагогіки вищої школи.....	6
1.1. Предмет та методологія педагогіки вищої школи.....	6
1.2. Особливості педагогічного процесу у вищому навчальному закладі.....	10
1.3. Вікові особливості студентської молоді.....	14
2. Тема 2. Теорія та методика процесу навчання у вищій школі.....	19
2.1. Мета, завдання та зміст вищої освіти в Україні.....	19
2.2. Принципи та методи навчання у вищій школі.....	23
2.3. Проблемне навчання у вищому навчальному закладі.....	29
3. Тема 3. Виховна робота зі студентською молоддю.....	34
3.1. Національна ідея – основа системи виховання в Україні.....	34
3.2. Правове виховання студентів.....	38
3.3. Методи і форми екологічного виховання.....	41
4. Тема 4. Психологічні засади професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи .....	47
4.1. Готовність до педагогічної діяльності.....	47
4.2. Професійна усталеність викладача вищої школи.....	52
5. Тема 5. Психологічний аналіз діяльності.....	61
5.1. Структура і засоби діяльності.....	61
5.2. Перенесення та інтерференція навичок.....	65
5.3. Психологічні основи навчальної діяльності.....	69
6. Тема 6. Роль мотивації в пізнавальній діяльності.....	72
6.1. Активність особистості та її життєві потреби.....	72
6.2. Вплив мотивації на спрямованість особистості.....	75
6.3. Мотивація та пізнавальні процеси.....	77
6.4. Роль емоційно-вольових процесів в пізнавальній діяльності.....	79
7. Тема 7. Роль мислення та інтелекту в процесі здобуття вищої освіти.....	82
7.1. Професійне мислення та принцип єдиного інтелекту.....	82
7.2. Психологічні особливості проблемного навчання у вищій школі.....	85
7.3. Мислення і мовлення.....	88
7.4. Психологія мислення і дослідження в галузі штучного інтелекту.....	90
8. Тема 8. Інновації в системі вищої освіти та перспективи її розвитку.....	94
8.1. Сутність педагогічної інноватики.....	94
8.2. Шляхи оновлення системи вищої освіти в Україні.....	101
9. Тематика рефератів.....	106

## Передмова

Нові соціально-економічні умови життя України торкнулись, звичайно, і системи вищої освіти, яка в останні роки зазнає певних змін, зокрема в напрямі гуманітаризації навчального процесу. Науково-технічний прогрес, безсумнівно, обумовлює всезростаючу значущість загальної освіченості нації, ролі вищої освіти в суспільстві. Адже найбільш видатні досягнення в економічному розвитку сучасних країн тісно пов'язані з успіхами саме у сфері вищої освіти.

Державною національною програмою “Освіта” (Україна ХХІ століття) передбачено значне вдосконалення психолого-педагогічної підготовки студентської молоді. Цьому сприяє введення до навчальних планів вищих закладів освіти курсу для магістрів “Педагогіка і психологія вищої школи”.

Магістри, як потенційні викладачі, мають знати закони і закономірності управління педагогічним процесом у вищому навчальному закладі, специфіку професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи, соціально-психологічні та вікові особливості студентської молоді тощо. Очевидно, що нова дисципліна потребує методичного забезпечення з урахуванням специфіки навчальної роботи із магістрами.

Пропонований конспект лекцій укладено у відповідності з робочою програмою навчальної дисципліни “Педагогіка і психологія вищої школи”. Обмеженість лекційного часу (16 годин) не дає можливості докладно висвітлити всі нагальні психолого-педагогічні проблеми сучасної вищої школи. В наданому конспекті лекцій розглядаються лише деякі питання, які на думку автора-укладача мають засадове значення.

Основна увага зосереджена на висвітленні наступних питань: теорія та методика процесу навчання у вищій школі; специфіка професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи; виховна робота із студентами; розвиток особистості студента; психологічні особливості навчального процесу; функції та роль психічних процесів в пізнавальній діяльності; роль мотивації в навчанні; психологічний аналіз навчальної діяльності, а також інноваційні процеси в системі вищої освіти України.

При укладанні конспекту лекцій використані матеріали новітніх досліджень вітчизняних та зарубіжних фахівців в галузі педагогіки і психології освіти, зокрема наступні навчальні видання: Педагогіка вищої школи. Навчальний посібник. /За ред. Курлянд З.Н., Хмелюк Р.І. – Одеса, ПДПУ ім.К.Д.Ушинського, 2002; Психологія. Підручник для студентів ВНЗ. /За ред. Ю.Л. Трофімова. – К.: “Либідь”, 2001; С.Д.Максименко, В.О.Соловієнко. Загальна психологія. Навчальний посібник. – К.: 2000, а також Закон України “Про освіту” та інші нормативно-правові акти і державні документи з питань освіти.

Безумовно, пропонований конспект лекцій висвітлює лише деякі проблеми сучасної вищої школи, не претендуючи на всеохоплюючий аналіз психолого-педагогічного процесу у вищому навчальному закладі. Конспект має бути інформаційною основою для подальшого самостійного, творчого опрацювання порушених питань. Користуючись матеріалами конспекту лекцій, а також додатковою літературою з кожної теми, магістри мають розглянути конкретну проблему у відповідності з наданою тематикою в підсумковому рефераті, висловлюючи і захищаючи свою власну думку щодо обраного питання.

Після вивчення та засвоєння наданого матеріалу студенти повинні:

- знати предмет та методологію дисципліни;
- орієнтуватися в основних напрямках діяльності вищого закладу освіти;
- мати уявлення про специфіку професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи;
- визначати основні напрями виховної роботи із студентською молоддю;
- знати про роль психічних процесів в навчальній діяльності;
- орієнтуватись в сучасних інноваційних процесах вищої школи України;
- користуючись теоретичним матеріалом, на практичних заняттях оволодіти певними навичками викладацької діяльності;
- вміти застосовувати психолого-педагогічні знання в майбутній професійній праці, незалежно від галузі і виду діяльності.

## ТЕМА 1. ЗАГАЛЬНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

1. Предмет та методологія педагогіки вищої школи
2. Особливості педагогічного процесу у вищому навчальному закладі.
3. Вікові особливості студентської молоді

Після вивчення матеріалу лекції студенти повинні вміти:

- визначити предмет та категорії педагогіки вищої школи;
- розкрити взаємозв'язок педагогіки вищої школи з іншими науками;
- визначити методи педагогіки вищої школи;
- назвати і характеризувати закономірності педагогічного процесу вищої школи;
- характеризувати вікові особливості студентської молоді;
- проаналізувати особливості психічних функцій юнацького віку.

### 1.1. Предмет та методологія педагогіки вищої школи

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

Предмет педагогіки вищої школи становить дослідження особливого виду педагогічної діяльності, спрямованої на розкриття закономірностей і 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 рядом математичних наук (передусім з математичною статистикою, теорією ймовірностей і математичною логікою) теорією моделювання, психологією та нейрокібернетикою, соціальними науками, і, насамперед, із соціальною психологією, соціологією та соціометрією.

Попередньо можна дати визначення педагогіки вищої школи як науки про виховання, освіту та навчання студентства. До цього визначення вводяться три категорії педагогічної науки, до яких слід віднести також категорії навчання та педагогічного процесу. У широкому розумінні "виховання" означає керівництво розвитком.

Отже, це керівництво одержанням 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 в собі три складові частини: 1) здобуття знань, умінь, навичок; 2) формування на цій основі світогляду; 3) розвиток пізнавальних здібностей особистості. Для того, щоб зміст освіти став надбанням учнів чи студентів, потрібна система спеціально підібраних педагогічних впливів - "навчання"; це наступна категорія педагогіки. Навчання у вищому закладі освіти передбачає спільну діяльність викладачів та студентів. "Учіння", як категорія педагогіки, розглядає лише діяльність самого студента, його особисту працю, спрямовану на оволодіння змістом освіти, хоча насправді це не означає, що самостійна робота студента не повинна бути скерованою, не повинна певним чином організовуватися викладачем.

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

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 свої завдання без психології. Дані психології враховуються 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 оброблена наука. Вона передбачає бездоганну логічну послідовність викладання та засвоєння знань, ясність визначень. Логіка дозволяє розкрити склад і структуру навчального процесу, встановити внутрішні зв'язки складових його елементів, 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 із навчанням і вихованням студентів.

Педагогіка вищої школи складає основу для викладання всіх дисциплін. Частинна методика є додатком до загальних принципів



педагогіки, до викладання того чи іншого предмету. Частинна методика - це наука про керування процесом навчання певної дисципліни. Частинних методик стільки, скільки загальноосвітніх та спеціальних дисциплін викладається у вищому навчальному закладі.

Слід відзначити, що всі кафедри вищого навчального закладу так чи інакше займаються методикою викладання: вони визначають зміст предмету, 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 повинна спиратися на загальну теорію навчання та виховання, урахування дидактичних принципів вузівської педагогіки.

Методи педагогіки вищої школи здебільшого збігаються з традиційними методами дослідження шкільної педагогіки. Тут використовуються: 1) методи спостереження, у тому числі опосередковане, суцільне та вибіркоче; 2) метод виділення, узагальнення і розповсюдження передового педагогічного досвіду; 3) метод діагностичного перевірювального (уточнюючого) та перетворюючого (формуючого) експерименту; 4) метод природних лабораторних експериментів, що проводяться на основі педагогічної, зокрема дидактичної, гіпотези; 5) метод тестування (тестом прийнято називати перевірювальне або діагностуюче завдання стандартної форми, стандартизоване звичайно і за питанням і за відповідями); 6) педагогіка вищої школи і, 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 стику перерахованих вище наук унаслідок процесу диференціації та інтеграції наукового знання приводить 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 виміру; 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, бо воно має

справу з людиною - істотою суто індивідуальною у своєму розвитку, яка знає, навіть у період її дослідження, значних змін.

Умовою розвитку і досягнення значущих результатів для будь-якої науки є її методологічна озброєність.

Методологія - (грецьк. *metodos* - метод + *logos* - вчення) - це вчення про науковий метод пізнання, а також - система самих методів, тобто основних підходів і прийомів дослідження, що застосовуються в якійсь науці. Метод тут виступає як спосіб дослідження, пізнання. Сутність застосування методу полягає в тому, що знання, які містяться в ньому, визначають дії дослідника з пізнаваним об'єктом, підказують прийоми підходу до нього, одержання 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 немовби 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 його діяльності. Для сучасного суспільства в умовах найскладніших трансформацій, непередбачених змін, приголомшуючих відкриттів і глобальних суперечностей особливо важлива методологічна культура кваліфікованих фахівців сфери науки й освіти, необхідні умови, що забезпечують зростання її ефективності.

Методологія вивчає не тільки методи, але й інші засоби, що забезпечують дослідження. Уся система методологічного озброєння вченого базується на сукупності знань, одержаних раніше, і світорозумінні, що відбивають сучасний рівень, усталену картину світу. Водночас, на сучасному етапі розвитку науки (він зветься "постнеокласичний") в умовах невірноваженості, нестабільності, хаотичності світу чітко проглядається еволюція наукової картини світу і категоріального апарату, що його відбиває. Це дозволяє вбачати в науковому методі і методології науки не просто інструментальну конструкцію, а складну, досить рухливу, адаптивну в принципі систему. При цьому арсенал методологічних засобів науки відносно стійкий - вони не формуються для кожної пізнавальної ситуації, вони зазвичай наявні і 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 окремий науковий.

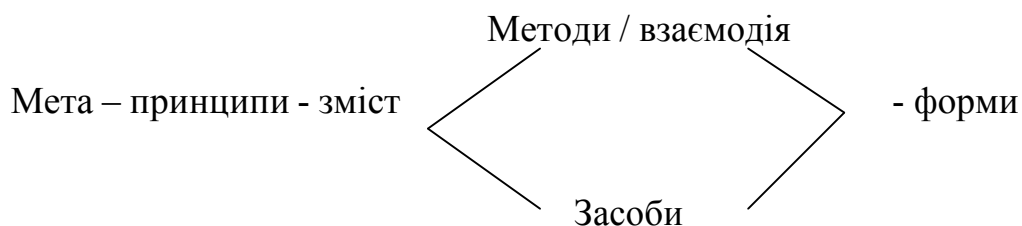
Кожний з цих рівнів досить самостійний і має відносну автономію. Методи кожного рівня мають свою специфіку, не виводяться прямо з методів інших рівнів, а лише можуть виступати їхнім проявом, виявленням. Тут діє загальний принцип ієрархії: найбільш загальний рівень - філософська методологія - складає передумову дії інших рівнів, втілюється в них як загальне в особливому та одиничному. Водночас стан цих нижчих рівнів обумовлює буттєвість вищого.

## 1.2. 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 його учасників.

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

Де б не відбувався педагогічний процес, структура його залишається інваріантною та універсальною:



Мета відображає кінцевий результат педагогічної взаємодії, якого прагнуть його учасники. Принципи визначають основні напрямки 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 - використовуються разом з методами. Форми організації педагогічного процесу визначають зовнішнє вираження акту взаємодії учасників педагогічного процесу, вони характеризуються кількістю учасників взаємодії або місцем, часом та порядком їх здійснення.

Отже, педагогічний процес являє собою систему, оскільки система - це сукупність взаємопов'язаних елементів, які створюють певну цілісність та взаємодіють між собою. Жоден компонент системи не можна замінити на інший або на їх сукупність, оскільки система перестає функціонувати, відокремлення будь-якого елемента системи призводить до її ліквідації.

Існують різноманітні підходи щодо уточнення структури педагогічної системи залежно від того, що покладено в її основу, наприклад, (Є.Л.Белкін: в основі - педагогічна система - частина соціальної системи; Н.В.Кузьміна: в основі - функціональні компоненти педагогічної діяльності та ін.).

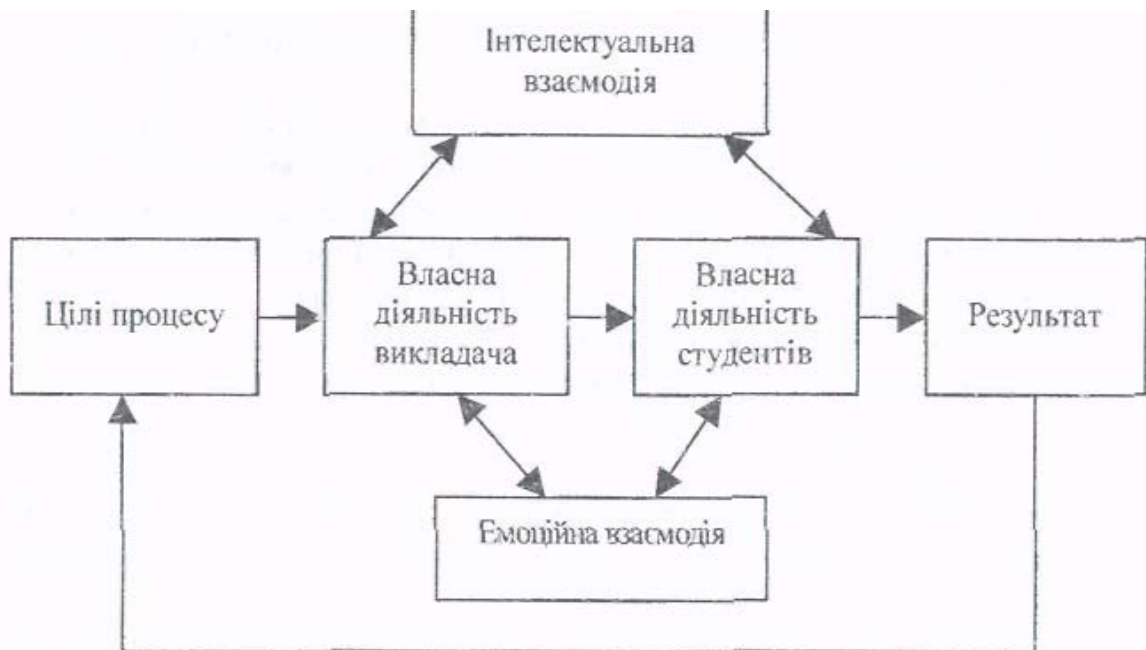
Крім того, існують певні особливості педагогічного процесу залежно від навчально-виховного закладу, в якому він відбудеться. Так, особливості педагогічного процесу у вищих навчальних закладах пов'язані насамперед з вимогами, які висуває суспільство до спеціалістів вищої кваліфікації.

Педагогічний процес у вищій школі відповідає певним закономірностям:

- закономірність 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 у 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;
- закономірність 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 предмету, що вивчається студентами;
- закономірність взаємозв'язків у реальному житті, що об'єднує все життя вищого навчального закладу, а саме:
- взаємообумовленість усього цілісного педагогічного процесу (єдність комплексу навчально-освітньої та матеріально-господарчої діяльності);
- взаємообумовленість соціального стану суспільства з процесом підготовки для нього;
- взаємообумовленість професійно-педагогічної, викладацької діяльності викладачів з навчальною та науково-пошуковою діяльністю студентів;
- взаємообумовленість мети, змісту, методів та форм педагогічного процесу з мотивацією обов'язку, інтересу та престижності вищої освіти студентів;
- взаємообумовленість процесу підготовки професіонала з вихованням любові до своєї професії;
- взаємообумовленість 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 та учнів в школі.

Згідно з цим, структура педагогічного процесу може бути подана в такий спосіб (за В.Я.Сквирським):



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

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

Характер взаємовідносин викладачів і студентів визначається також загальними цілями діяльності викладачів (як "мотору" 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, що необхідна для досягнення певної мети ;
- 3) проведенням 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 спрямованості організації, керівництва та проведення навчального процесу у відповідному напрямку.

Отже, характер взаємовідносин являє собою взаємодію, що спрямована на ефективне здійснення вищезазначених цілей.

В умовах вищого навчального закладу якості, що 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 відбуватися в ситуаціях, максимально наближених до дійсності, тобто до тих умов, в які випускник може потрапити в реальному виробництві.

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

Педагогічний процес у вищій школі знаходиться у постійному русі, удосконаленні та розвитку. Головним напрямком його розвитку є постійне підвищення активності, самостійності та свідомості студентів, збільшення в їх роботі питомої ваги самовиховання, самоосвіти, елементів наукового дослідження.

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

З-поміж суперечностей найбільш вагомими є такі:

1) суперечності між діями викладача (постановка навчальних та практичних завдань, викладання навчального матеріалу, показ прийомів виконання дій, засоби організації діяльності студентів, контроль цієї діяльності, висування 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) суперечності між вимогами сучасного виробництва та ступенем моделювання професійної діяльності на заняттях;

3) суперечності 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) суперечності, 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 знаходяться під впливом нової сучасної ідеології, що розвивається у напрямку формування самосвідомості людини, яка сама відповідає за своє життя та кар'єру, звідси впливають мотиви розкриття свого інтелектуального, творчого потенціалу, прагнення поєднати навчання з саморозвитком, досягати успіхів у навчанні, науково-дослідній діяльності, ставати компетентним фахівцем тощо.

### 1.3. Вікові особливості студентської молоді.

Вікові особливості - комплекс фізичних, пізнавальних, інтелектуальних, мотиваційних, емоційних властивостей, які притаманні 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 рр.) у різні періоди зрілості (18-35 років) визначено, що зрілий вік містить у собі серії періодів, у яких розвиток відбувається за рахунок перебудови структурних компонентів, що в однаковій мірі стосується як окремих психічних, так і міжфункціональних зв'язків. Дослідниками було проведено визначення так званого функціонального рівня досліджуваних, тобто комплексу їхнього інтелектуального розвитку, сенсорних процесів, сприймання, загальної реактивності та нейродинаміки.

У розвитку інтелекту з 18 до 35 років розрізняються 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. Другий період має більш повільні зміни в розвитку зазначених функцій.

У першому періоді особливо помітно пульсації у мисленні та пам'яті. Спади у мисленні безперервно змінюються підйоманням приблизно через три роки. З 26 років і у подальшому зміни мають більш однорідну спрямованість. До 32 років відбувається поступове підйомання з двома невеликими спадами у 28 років та у 31 рік. Після 32 років (точки максимуму) рівень мислення

поступово знижується до спаду у 35 років (О.І.Степанова). Зміни пам'яті у першому періоді мають також ритмічний характер, однак коливання тут не такі значні, як у мисленні. Період коливань відбувається приблизно протягом чотирьох років. З 26 до 30 років спостерігається її поступовий спад (Я.І.Петров). Зміни уваги у першому періоді також мають характер коливання. У перші чотири роки (18-21 років) коливання набувають значущості. З 26 до 29 років спостерігається помірне зростання рівня уваги, яке досягає максимуму у 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 надбанням життєвого досвіду.

Для невербального інтелекту також характерні циклічність та мінливість. Розбіжності в рівнях розвитку вербального і невербального інтелекту високо значущі. 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 років, 23 роки, 25 років, а потім на 30 років та 32 роки. Спади спостерігаються у 22 та 24 роки, а в подальшому у 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 розташовані у віці другого макроперіоду. Аналіз одержаних результатів дозволяє дійти висновку, що динаміка розвитку інтелектуальних функцій НЕ збігається. Спостерігаються тимчасові розбіжності підйомів та спадів у рівнях розвитку пам'яті і мислення.

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

18-25 років - період відносно високого розвитку мислення, пам'яті та низького рівня розвитку уваги;

26-29 років - віковий період найбільш низького 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 напрямку випередження мислення на один рік, що особливо помітно в періоди ранньої зрілості. Зміни у розвитку пам'яті немовби готують зміни розвитку мислення. У свою чергу увага виступає як регуляторна функція у вікових точках розходження пам'яті та мислення.

Отже, нерівномірність у розвитку інтелектуальних функцій найбільш яскраво виявляється в періоди ранньої зрілості. Зрілість відрізняється 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 ж сама динаміка спостерігається і в психомоториці.

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

На всьому періоді 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'язано з логічним, а у середньому періоді - з образним. Це свідчить про те, що розвиток мислення дорослих здійснюється не лише на рівні логічних структур. Відбуваються поступові зміни у співвідношенні згаданих компонентів, зв'язок між ними підсилюється за рахунок накопичення знань і життєвого досвіду,

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

Одержані результати свідчать про те, що у вікових групах середньої зрілості спостерігається встановлення більш тісних та стійких зв'язків між окремими психічними функціями.

У різні періоди зрілості в різній мірі відбувається перебудова функціональних структур та міжфункціональних зв'язків. Отже, згідно з думкою Б.Г.Ананьєва, існують дві фази в розвитку психофізіологічних функцій. Перша фаза являє собою прогрес функції, що проявляється в зростанні величин, які призводять 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 проявляється неоднаково. Перша фаза чітко проявляється в періоди ранньої зрілості. У єдиному циклі людського життя стан зрілості являє собою серію

періодів, у яких зміна між функціональної мінливості готується за рахунок структурних змін психофізіологічних функцій.

Одним із 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 в якійсь мірі визначається рівнем освіти. Унаслідок розумової діяльності дорослої людини можливе тренування механізмів інтелектуальних функцій, 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 можуть переходити в негативне ставлення до думки дорослих, неприйняття 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, вимагають чіткої організації навчального процесу, набуття навичок самостійної роботи з навчальною та науковою літературою, умінь самостійно розподіляти свій час. Їхня розумова, моральна та громадська зрілість виявляється в умінні організувати своє навчання, побут та відпочинок.

Важливою умовою для успішного розвитку особистості є усвідомлення самим студентом неповторності своєї людської індивідуальності. У цей період людина визначає свій майбутній життєвий шлях, набуває професію і починає випробувати себе в різноманітних галузях життя; самостійно планує свою діяльність та поведінку. Активно відстоює самостійність суджень та дій. У цьому віці складається 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 її 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 також характеризується прагненням самостійно й активно обирати той чи інший життєвий стиль та ідеал, а це 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 іде 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 віці людина вже не лише засвоює соціальний досвід, але й відтворює його шляхом активного впливу на середовище через свою діяльність.

#### Питання для самоперевірки та повторення

1. Що становить предмет педагогіки вищої школи?
2. Назвіть категорії педагогіки вищої школи.
3. Поясніть зв'язок педагогіки вищої школи з іншими науками.
4. Які методи застосовує педагогіка вищої школи?
5. Визначте закономірності педагогічного процесу у вищій школі.
6. Визначте вікові особливості студентської молоді.

#### Додаткова література з теми

- Афанасьев Ю. Гуманитарное и негуманитарное образование // Вопросы философии. – 2000, № 9.
- Гайденко В.О., Гурьева С.А., Предборська І.М. Педагогічні аспекти парадигми нестабільності // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. – Ч.1. – К., 1996.
- Дмитриева М.С. Управление учебным процессом в высшей школе. Новосибирск, 1991.
- Краевский В.В. Методология педагогического исследования. – Самара, 1994.
- Михайлов Ф.Т. Философия образования: её реальность и перспективы // Вопросы философии. - № 8. – 1999.
- Образование в конце XX века // Вопросы философии. -1992. - № 9.
- Основи педагогіки вищої школи: Навч. посібник // Упорядники: Р.І.Хмелюк, І.М.Богданова, З.Н.Курлянд, О.М.Яцій. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 1998.
- Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні /Галузинський В.М., Євтух М.Б. – К.: ІНТЛ, 1995.
- Педагогика высшей школы / Под ред. Н.М.Пейсахова. – Изд. Каз.ГУ, 1998.
- Педагогіка. /За ред. М.Д.Ярмаченка. К., 1996.
- Рейнгард І.А. Основи педагогіки вищої школи. – Дніпропетровськ, 1980.
- Русова С. Вибрані педагогічні твори. К., 1996.

## ТЕМА 2. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

1. Мета, завдання та зміст вищої освіти в Україні.
2. Принципи та методи навчання у вищій школі.
3. Проблемне навчання у вищому навчальному закладі.

Після вивчення матеріалу лекції студенти повинні вміти:

- визначити мету та основні принципи освіти в Україні;
- характеризувати основні напрями діяльності вищого закладу освіти;
- назвати та розкрити зміст основних завдань вищої школи;
- проаналізувати напрями і шляхи реформування вищої освіти в Україні;
- розкрити основні принципи навчання у вищому навчальному закладі;
- визначити основні методи навчання і контролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності;
- розкрити особливості та умови проблемного навчання;
- характеризувати основні форми проблемного навчання у вищій школі.

### 1.1. 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.

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

Основними принципами освіти в Україні є:

- 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 із 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 їх покликання, інтересів і здібностей, удосконалення наукової та професійної підготовки, перепідготовку та підвищення їх кваліфікації.

Основними напрямками діяльності вищого закладу освіти є:

- 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 частиною підготовки фахівців і здійснюється науковими колективами, окремими вченими за договорами, контрактами, замовленнями, програмами, проектами. Для цього створюються 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 Міносвіти, міністерств і відомств.

В Україні діють такі види вищих закладів освіти: 1. Університет (класичний університет). 2. Академія. 3. Інститут. 4. Консерваторія (музична академія). 5. Коледж. 6. Технікум (училище).

Головними завданнями вищого закладу освіти є:

- 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.

Існуюча в Україні система освіти перебуває в стані, що не задовольняє вимог, які постають перед нею в умовах розбудови української державності, культурного та духовного відродження українського народу. Це виявляється передусім у невідповідності освіти запитам особистості, суспільним потребам і світовим досягненням людства; у зміцненні соціального престижу освіченості та інтелектуальної діяльності; у спотворенні цілей і 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 у міжнародне науково-освітнє співтовариство.

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 щорічно 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 і 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.

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 року № 161, та інших нормативних документів з питань вищої освіти.

## 2.2. Принципи та методи навчання у вищому навчальному закладі.

Принцип (від латинської "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.

Визначаючи систему принципів дидактики вищої школи, слід урахувати, що процес навчання у вищій школі має свою специфіку: по-перше, навчання у ВНЗ - це професійне навчання на основі відносно закінченої загальної освіти студентів; навчання у вищій школі проводиться, переважно, у таких освітніх закладах, які водночас є й дослідними закладами; навчання у ВНЗ здійснюється у таких формах 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, базуючись на філософській рефлексії, діалектиці безперервності та дискретності, єдності кількісних та якісних моментів у процесах розвитку. Слід урахувати, що на формування майбутнього фахівця, на становлення його особистості впливає не лише навчання та програмний зміст освіти, що передається викладачем, але 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 спеціалізації у сучасних умовах, а також з явищем старіння інформації, яка в наукоємних 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, уміння та досвід пізнавально-творчої самостійності, при цьому відбувається процес формування психологічної, теоретичної та практичної готовності до інтелектуально-творчої і самоосвітньої діяльності.

Під час визначення системи принципів навчання у вищій школі необхідно враховувати особливості навчального процесу цієї групи навчальних закладів, з-поміж яких:

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 (у більшій мірі, ніж у вчителя середньої школи): він вивчає і водночас виступає активним дослідником своєї галузі знань.
3. У вищій школі під час викладання майже всіх наук більш ґрунтовно (порівняно з середньою школою) відбувається професіоналізація пов'язана з майбутнім фахом.

Виходячи із зазначених особливостей можна сформулювати групу принципів навчання у вищій школі:

- 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 конкурентоздатності.

Метод у перекладі з грецької - 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. 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 підкоряється логіці предмета, вона не тільки стимулює

конкретно-образне мислення, а й активізує логічне мислення слухачів, послідовно з'ясовує всі пункти плану. Висунуті в лекції ідеї викладаються на високому рівні і водночас з урахуванням рівня підготовки слухачів, усі поняття та терміни пояснюються, аргументуються, при цьому широко застосовується наочність, активізується увага 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 застосовується як на лекціях, так і на практичних, лабораторних заняттях, консультаціях тощо.

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

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

Науково-популярна розповідь базується на аналізі фактичного матеріалу. У цьому випадку вона містить теоретичний матеріал, але максимально доступний для сприйняття і наближений до практики (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). Застосовують розповіді 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.

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

Наочні методи навчання: ілюстрація, демонстрація, спостереження.

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: показ роботи приладів, технічних пристроїв, різного роду препаратів та дослідів, навчальне телебачення, відеопрограми чи кінофрагменти та ін.).

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.).

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

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

Лабораторна робота. Цей метод базується на проведенні експериментів, які дозволяють вивчити певне явище - причини існування, 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.

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.

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.

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 тощо).

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 умінь 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. Засвоюється засіб та логіка розв'язання проблеми, але без уміння використовувати його самостійно. 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 невідома студентам.	Сприяє оволодінню методами наукового пізнання. Відбувається розвиток здібності до творчої діяльності.

#### 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. Самостійне вивчення за підручниками, посібниками та іншими джерелами

тем і розділів, визначених викладачем для самостійного опанування. Ця робота вимагає певних записів, з-поміж них:

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

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 розповсюджено на різноманітні види фахової підготовки. Ділові ігри сприяють активізації мислення, підвищують самостійність майбутнього спеціаліста.

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 думки інших. Наукова суперечка не лише поглиблює знання студентів, але й викликає особливий інтерес до навчання.

Методи контролю і самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності поділяються на:

- 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 напрямки власного навчального процесу, самоаналіз і т. ін.

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

### 2.3. Проблемне навчання у вищому навчальному закладі.

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

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

Водночас, завжди існували люди, які відвертали догматичні знання і застосовували елементи того, що сьогодні називають проблемним навчанням: евристичні бесіди Сократа, діалоги Галілея, педагогіка Ж-Ж. Руссо. Проблемні, парадоксальні діалоги були найулюбленішим жанром епохи Просвітництва (18 ст.). Ще А.Дістервег зазначав, що поганий учитель підносить учням істину, а хороший вчить її знаходити.

Проблемна ситуація в навчанні - це пізнавальна трудність, для подолання якої студенти повинні здобути нові знання або прикласти 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'язанню нестандартних задач, у ході якого студенти засвоюють нові знання, добувають нові уміння та навички.

Проблемне навчання вимагає широкого застосування проблемних методів навчання.

Формування мотивів - одне із завдань проблемного навчання, успішність його 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.

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

1.Пояснення навчального матеріалу відбувається після запитань студентів, що виникли в них у проблемній ситуації. У такий спосіб досягається задоволення потреби в нових знаннях, пізнавальний інтерес. Під поясненням навчального матеріалу розуміють різноманітні методи та засоби подачі інформації.

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

3. Якщо навчання проходить у формі лабораторного, практичного заняття, семінару-дискусії чи семінару-практикуму, то студенти повинні 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:

- проблемний виклад навчального матеріалу у монологічному режимі лекції чи діалогічному режимі семінару;
- 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;
- частково-пошукова діяльність у процесі виконання експерименту, лабораторних робіт, під час проблемних семінарів, евристичних бесід. Викладач заздалегідь визначає проблему, відповіді на яку спираються на ту базу знань, яку повинні мати студенти, тобто питання повинні викликати інтелектуальні утруднення в студентів і потребують цілеспрямованого мисленнєвого пошуку;
- самостійна дослідна діяльність, коли студенти самостійно формулюють проблему та розв'язують її (в курсовій чи дипломній роботі) з подальшим контролем викладача.

Схема взаємодії викладачів і студентів під час проблемної лекції і семінару (за В. Галузинським і М. Євтухом):

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 висунутий 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 точку зору на проблему своїх колег, знаходить найбільш вірний варіант їх розв'язання.
Підсумовує дискусію, забезпечує підведення вірних вирішень цієї проблеми, узагальнює теоретичні висновки з матеріалу, забезпечує вірне розв'язання проблем, висунутих на початку лекції.	У разі незгоди з тим шляхом, який був запропонований іншими студентами, або визначає свою помилку, або доводить свою 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
2. Семінарське заняття.	2. Семінарське заняття
Перевіряє ступінь готовності групи до семінару, у випадку невиконання домашнього завдання окремими студентами надає 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 складають в цій темі проблеми (економічні, політичні, соціальні педагогічні, технічні, технологічні, психологічні тощо).	Виконує самостійну письмову роботу щодо відшукування 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



Існують інші підходи до проблемної лекції, оскільки вищезгадана структура все ж таки більше придатна для семінарських занять.

Лекція ж являє собою переважно монолог викладача, отже, на думку інших дослідників (П. Підкасистий, Л. Фрідман, М. Гарунова) проблемна лекція може мати таку структуру:

	Етапи	Цілі	Прийоми та способи лектора
1.	Вступ	Оволодіти увагою аудиторії, викликати інтерес.	Почати лекцію з несподіваної репліки, факту, жартівливого 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 невірних точок зору.
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, засобів рішення, можливих результатів, наслідків.
4.	Виклад своєї позиції, підходів, засобів розв'язання	Показ у порівняльному аналізі власних підходів, позицій та інших точок зору.	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 висловлювання. Показ перспективи розвитку подій.

#### Питання для самоперевірки та повторення

1. Назвіть основні принципи освіти в Україні.
2. В чому полягає сутність і шляхи реформування вищої освіти в Україні?
3. Як поділяються методи навчання за джерелом знань?

4. Які існують методи контролю і самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності?
5. В чому полягає сутність проблемного навчання?
6. Які форми проблемного навчання розрізняють у вищій школі?

Додаткова література з теми

- Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1991.
- Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М., 1990.
- Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. К, 1996.
- Державна національна програма “Освіта. (Україна ХХІ століття)”.
- Закон України “Про освіту”. К., 1996.
- Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва: навчальний посібник. Київ, 1993.
- Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и её информационно-методическое обеспечение. Учебное пособие. – К.: Вища школа. 1990.
- Курлянд З.Н. Педагогические способности и профессиональная устойчивость. – Одесса, 1992.
- Легостаев И.И. Модульная концепция подготовки специалистов. – Санкт-Петербург: 1997.
- Лутай В.С. Філософія сучасної освіти. Київ, 1996
- Москаленко П.Г. Структурная модель науки как дидактическое основание системных знаний учащихся. // Новые исследования в педагогических науках. – М.: Педагогика, 1991. – Вып. 2(58).
- Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті.
- Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні / Галузинський В.М., Євтух М.Б. – К.: ІНТЛ, 1995.
- Педагогіка. /За ред. М.Д.Ярмаченка. К., 1996.
- Постанова Кабінету Міністрів України від 05.09.96 р. № 1047 “Про затвердження Положення про державний вищий заклад освіти”.
- Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. М., 1989. Т.2.
- Современные проблемы высшей школы / Под ред. Р.А.Назимова. – Казань, 1990.
- Указ Президента України від 12.09.95 р. № 832/95 і “Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні”.
- Учебное пособие по самостоятельной работе студентов с педагогическими плакатами. – Одеса, 1990.
- Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования. /Пер. с польского. М., 1986.

## ТЕМА 3. ВИХОВНА РОБОТА ЗІ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ

1. Національна ідея – основа системи виховання в Україні.
2. Правове виховання студентів.
3. Методи і форми екологічного виховання.

Після вивчення матеріалу лекції студенти повинні вміти:

- визначити мету національного виховання в Україні;
- охарактеризувати принципи національного виховання;
- розкрити роль вищого навчального закладу в процесі підготовки національної інтелігенції;
- охарактеризувати ознаки і функції правового виховання;
- визначити засоби правового виховання;
- розкрити сутність принципу природовідповідності;
- визначити методи формування суб'єктивного ставлення до природи.

### 3.1. Національна ідея – основа системи виховання в Україні.

Виховання – це, насамперед, "вбирання в себе" кожною особистістю культури рідного народу. Вона 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 в сферу загальнолюдських цінностей. Як писав видатний мислитель ХІХ 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 цілі, 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'єднуючого, консолідуючого фактора у суспільному розвитку, спрямованого на вироблення життєвої позиції людини, становлення її як особистості, громадянина своєї держави.

Сучасне виховання в Україні має забезпечувати прилучення молоді до світової культури й загальнолюдських цінностей. За своїми 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. Розроблені також національні цільові програми "Освіта (Україна ХХІ століття)", "Діти України", "Молодь і дозвілля", "Патріотичне виховання молоді", "Молодь - за майбутнє України" та інші.

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 віків 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 обґрунтоване, належним чином 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, повазі до особистості дитини, турботи про її гармонійний розвиток.

Ідеалом виховання є гармонійно розвинена, високоосвічена, соціально активна й національно свідомо людина, що 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, опанування основами наук, багатством національної й світової культури.

Формування творчої особистості посиленням організаційно-виховної, культурно-освітньої роботи серед студентів в національній моделі вищої освіти нерозривно пов'язане з відродженням нації, демократизацією і гуманізацією суспільства, поглибленням самоуправління народу, яке передбачає висунення молоді на керівну роботу в різних сферах управління і виробництва.

Цей процес не може бути стихійним, він передбачає співробітництво, співтворчість педагога і студента. Кожен педагог, який би предмет він не викладав, завжди є насамперед 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 в характери 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 поєднання вимагає загально-педагогічний принцип безперервності й наступності, сутність якого полягає в досягненні цілісності й поступовості, перетворення виховання в процес, що триває впродовж усього життя.

Навчання у вищій школі повинно мати не лише освітню орієнтацію, але 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 цінностей демократичного суспільства, передбачає підготовку студентства до участі у розв'язанні сьогоденних і перспективних завдань держави, до 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 міжнародних взаємин, формування у молоді особистісних рис громадянина Української держави, розвиненої духовності, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури.

Принципами національного виховання виступають:

Принцип народності - єдність національного й загальнолюдського. Національна спрямованість виховання, оволодіння і вживання рідної мови, формування національної свідомості, любові до рідної землі і свого народу; оволодіння рідною мовою, використання всіх її багатств та засобів у мовній практиці, прищеплення шанобливого ставлення до культурної, спадщини, традицій і звичаїв народів, що населяють Україну.

Принцип природовідповідності виховання - врахування багатогранної й цілісної природи людини, вікових та індивідуальних особливостей

студентської молоді, їх психологічних, національних і релігійних особливостей.

Принцип активності, самодіяльності і творчої ініціативи студентської молоді, поєднання педагогічного керівництва з ініціативою й 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 задоволення 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 і 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 й 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 повинні стати школою саморозвитку, самоуправління, самодисципліни, свідомої відповідальності, співробітництва й творчості викладача та 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.

Для організації виховного процесу у вищих закладах освіти створюється інфраструктура, до складу якої входять такі суб'єкти виховної роботи: професорсько-викладацький колектив; ректорат; заступник декана

з питань організації виховної роботи; куратор студентської групи, студентська рада, студентська профспілка тощо.

### 3.2. Правове виховання студентів.

Поняття, ознаки і функції правового виховання

Конституція України закріпила основи побудови в Україні демократичної, соціальної, правової держави. На їхню реалізацію і повинна бути спрямована правова політика держави, політичних партій і громадських організацій.

Як відомо, важливим напрямком 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 відношення громадян до державних інститутів. 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 року.

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 і дотримуватися законів і підзаконних актів, 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.

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 (риси) правового виховання:

- будується на основі системи норм права;
- припускає впровадження у правосвідомість вихованців складових елементів упорядкованих суспільних відносин - дозволів, обов'язків, заборон, які стають первинними способами правового регулювання, поєднуючись у процесі функціонування права із заходами державного забезпечення, створюють умови для здійснення правомірної поведінки;

- спирається на можливість застосування примусової сили держави шляхом покладання юридичної відповідальності на правопорушників;
- здійснюється за допомогою спеціальних право виховних способів і засобів;
- 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) правових заходів, певних способів і засобів, які має суспільство.

Функції правового виховання:

- 1) передача вихованцям (індивідам, суспільним групам) певних правових знань, навичок, умінь;
- 2) формування правових ідей, почуттів, переконань у правосвідомості вихованців, вироблення правової установки на правомірну поведінку.

Правове виховання протікає в правовому полі, у регульованих правових сферах суспільних відносин.

Не слід змішувати правове виховання та правове регулювання, хоча вони і взаємозалежні. Об'єктом правового регулювання є, переважно, відношення - вольові акти поведінки особистості, а об'єктом правового виховання, виховною функцією права - її свідомість, думки, почуття, уявлення. Це не означає, що правосвідомість особистості не зазнає впливу правового регулювання і його механізму. Але цей вплив є другорядним стосовно поведінки особистості, її вчинків.

Правове виховання має свою систему, механізм, стадії.

Система правового виховання - сукупність основних частин (елементів) правових процесу, що забезпечує його певний порядок і організацію.

Систему правового виховання складають 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 правових заходів, певних способів і засобів.

Суб'єкт правового виховання може мати правовиховну функцію як основну (педагогічні державні університети, інші навчальні заклади України, юридичні факультети державних університетів та ін.) або як одну з багатьох (ради депутатів, прокуратура, адвокатура, органи юстиції, МВС, Міністерства освіти та науки й ін.).



Об'єкт правового виховання (громадяни) у перебігу правовиховного процесу зазнає вплив 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, юридичної практики та ін.), або негативні умови, що ускладнюють правовиховну діяльність (недосконалість законодавства, невідпрацьованість способів і засобів правового виховання й ін.).
2. Суб'єктивний чинник - позитивний внутрішній духовно-правовий стан особистості (її правова вихованість, установка на правомірну поведінку) або негативний (правова установка на неправомірну поведінку, однією з основ якої є правовий нігілізм).

Сукупність правовиховних заходів може бути подана у вигляді способів і засобів правового виховання.

Способи правового виховання:

- правова освіта;
- правова пропаганда;
- юридична практика державних органів та інших організацій (напр., правовиховна діяльність суду, прокуратури, органів внутрішніх справ, юстиції, адвокатури тощо);
- правомірна поведінка громадян, їхня особиста участь у здійсненні (реалізації) і охороні правових норм;
- самовиховання.

Засоби правового виховання:

- нормативно-правові акти, акти застосування норм права;
- ознайомлювальні і роз'яснювальні матеріали про правові акти в пресі (у кожній газеті повинні бути рубрики на зразок "Правова освіта", "Юридичний всеобуч", "Консультує юрист", "Запитуєте - відповідаємо");
- педагогічні й юридичні газети, метою яких є поширення правових знань;
- організаційно-освітні: прес-конференції, брифінги, зустрічі, лекції, бесіди, семінари, вечори запитань і відповідей, консультації та ін.

Заслугує на увагу пропозиція про створення довідкової інформаційно-правової телефонної служби для оперативних відповідей на запитання молодих людей, які мають потребу у виборі лінії своєї поведінки з погляду відповідності нормам права, закону.

Механізм правового виховання - порядок переведення правових ідей та установок, що містяться в суспільній правосвідомості, у свідомість вихованців (особистості, суспільної групи).

Функціональними елементами механізму правового виховання є:

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.

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), може бути поданий у вигляді таких стадій:

- нагромадження правових знань, правової інформації;
- перетворення накопиченої інформації в правові переконання, навички правомірної поведінки;
- готовність діяти, керуючись цими правовими переконаннями, тобто діяти правомірно, відповідно до закону.

Результатом дії механізму правового виховання є рівень правової вихованості особистості, її правова культура.

Правова вихованість - внутрішній духовно-правовий стан, у якому перебуває особистість у момент ухвалення рішення про те, як вчинити за тих чи інших обставин. Цей 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 ступенем сформованості ставлення до права і правового закону як до цінностей, що знаходяться в демократичному суспільстві поза конкуренцією.

### 3.3. Методи і форми екологічного виховання.

Екологічне виховання - тривалий багатофакторний цілеспрямований процес формування екологічної свідомості й екологічної культури. Наслідком екологічного виховання людини є формування мотивів, потреб, звичок цілеспрямованої екологічної поведінки та природоохоронної діяльності, здорового способу життя.

Засадою екологічного виховання студентів виступає екологічно зорієнтована педагогіка. Вона містить у собі 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 - 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, але й ґрунтовним, необхідно

"дотримуватися визначеного порядку і послідовності у передачі знань із суворим урахуванням вікових особливостей дитини, її інтересів, психіки в цілому”.

На проблему принципу природовідповідності у зв'язку з моральним вихованням звертає увагу Д.Локк. Більш ефективному використанню потреб, інтересів, схильностей людини допоможе ретельне вивчення її природи, характеру.

Відповідно до більш глибокого трактування природовідповідного виховання, на думку Ж.-Ж. Руссо, необхідно дотримуватися природного ходу розвитку натури 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 що її оточують, та соціального середовища.

Наш вітчизняний вчений-педагог К.Д.Ушинський виділив три складники принципу природовідповідності:

1. Глибоке пізнання природи людини, її анатомо-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 хід і результати педагогічного процесу.

Екологія соціального середовища є наступним компонентом екологічно орієнтованої педагогіки. Соціальне середовище може бути внутрішнім та зовнішнім. Внутрішнє охоплює передусім родину і середовище 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, що не можна сказати про внутрішнє середовище.

Сім'я відіграє особливу роль у вихованні. Причинами важливої ролі сім'ї у вихованні є стійкість, сталість, тривалість сімейного впливу, різнобічність виховання (моральні якості, виховання почуттів, духовне становлення дитини ...). Для формування особистості людини, її поглядів і переконань, виробленню лінії поведінки значну роль відіграє авторитет дорослої людини, батьків. Виховний процес - це процес постійно триваючий, і окремі деталі його дозволяються в загальному тоні сім'ї, що створюється власним життям і життям батьків.

Головним завданням педагогів університету як вищого навчально-виховного закладу є створення в студентських колективах атмосфери взаємоповаги, довіри, гуманності.

Особистість викладача відіграє важливу роль у справі виховання й навчання. Від того, який стиль взаємин із студентами він обирає, якими особистісними якостями він володіє, наскільки він професійно

компетентний залежить їх ставлення до навчання, до вищого навчального закладу в цілому.

Справжнє навчання ґрунтується на збігу студентських і викладацьких вольових якостей. Від педагога залежить: чи стане для студента заняття лише процесом передачі знань, чи потребою розуму, душі, радістю людського спілкування.

Якщо соціальне середовище створюють люди (батьки, учителі, однокласники, викладачі, однокласники й 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 високо моральної особистості, екологічної свідомості, екологічної культури, екологічного мислення. Екологічну свідомість можна визначити як сукупність знань, уявлень людини про її взаємини, взаємозв'язки, взаємозалежності, взаємодії зі світом природи. На цій основі формується відповідне позитивне ставлення до природи, а також усвідомлення людиною себе як її частини.

Найважливішими функціями екологічної свідомості є: освітня, розвивальна, виховна, організуюча, прогностична. Ефективна реалізація в навчально-виховному процесі функцій екологічної свідомості веде до формування в людини екологічної культури. Вона містить у собі 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 і поетапно проведену систему заходів для засвоєння екологічних знань і вихованню екологічно вірної поведінки. Провідними елементами формування екологічної свідомості виступають:

- знання (засвоєння основних наукових понять про природу, екологічні проблеми);
- усвідомлення (формування свідомої позиції 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 рішенні екологічних проблем).

Формування екологічної свідомості може успішно здійснюватися на основі ідеальної динамічної моделі майбутнього типу взаємин суспільства і природи, окремої людини і природи, заснованої на понятті ноосфера. Внутрішній світ кожної людини пов'язаний з ноосферою і впливає на неї. Виховання екології внутрішнього світу людини буде сприятливо впливати на ноосферні процеси.

Вихідною позицією в розвитку вчення про ноосферу В.І.Вернадського став той факт, що життя на Землі виникло, без уточнення джерела його походження (божественного, унаслідок природного добору і т.п.) і з'явилася людина - носій розуму (у цьому вченні слова Людина, Природа пишуться з великої букви). Яке її місце в процесі загально планетарного розвитку? Ще на початку ХХ ст. В.І.Вернадський відзначав, що "вплив Людини на навколишню Природу росте настільки швидко, що не за горами той час, коли вона перетвориться в основну геологоутворюючу силу. Вона повинна буде прийняти на себе відповідальність за майбутній розвиток Природи. Розвиток навколишнього середовища і суспільства зробиляться нерозривними. Біосфера перейде одного разу у сферу розуму - ноосферу. Відбудеться велике об'єднання, унаслідок якого розвиток планети буде спрямовуватися Силою Розуму".

В епоху ноосфери Людина зможе розумно розпоряджатися своєю могутністю і забезпечити таку взаємодію, що дозволить розвиватися і суспільству, і Природі. Отже, розвиток біосфери відбувається цілеспрямовано, в інтересах Людини, Природи. Вирішальним фактором цього розвитку є розумна діяльність Людини.

На сьогодні все більше зростає прикладне значення науки, відкриваються нові галузі знань. Структура наукового знання зараз з'являється як прояв ноосфери. Отже, зміна біосфери відбувається під впливом людської думки і людської праці.

Серед глобальних проблем людства першорядного значення набули в наші дні 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 катастрофи, їхні наслідки можуть проявитися в різних регіонах Землі в будь-який час, тому що все в природі взаємозалежно. Ніхто, ніколи не може почувати себе в безпеці, якщо десь кимсь порушується природна рівновага, завдається шкода біосфері, забруднюється довкілля. Людина повинна усвідомити, що вона частина природи, що при її знищенні, вона знищує себе.

Виходячи з аналізу визначення ноосфери, можна зазначити: науково-технічна революція буде спрямована на прогрес тоді, коли її буде здійснювати гуманістично спрямована особистість. Виникає завдання формування такої особистості за допомогою сім'ї, школи, вищого навчального закладу, довкілля. Саме застосовувані в школі, вузі екологічно спрямовані форми і методи виховання, навчання можуть запустити механізм позитивної моральної і суспільної поведінки, а також сформувані

своєрідний захисний механізм, що перешкоджає деформації моральних цінностей і поведінки.

Провідним принципом сучасної педагогіки є принцип гуманізму. Гуманізація освіти згідно з програмою "Освіта" складається з утвердження людини як вищої соціальної цінності, при 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 повинне будуватися з урахуванням індивідуальних здібностей людини, можливостей, інтересів, що виступає одним з напрямків реалізації принципу природовідповідності виховання і навчання.

Юнацький вік, тобто студентський, спонукає до пошуку гармонії у світі природи, осмислення особистої позиції у взаєминах 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.

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.

До методів формування суб'єктивного ставлення до природи належать: метод екологічної ідентифікації, метод екологічної емпатії, метод екологічної рефлексії.

Метод екологічної ідентифікації полягає у створенні таких 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 їхньої екологічної доцільності.

організація екологічного виховання й освіти. Необхідно навчити студентів розуміти цілісність природи Землі, єдність її процесів, зв'язок людини з природою. Будь-яка діяльність людини, її поведінка стосовно природи, повинні бути погоджені з її законами. Тут розвивається почуття причетності до природи, відчуття її натхненності, що не дозволить людині ставитися до неї неохайно.

Людина повинна відчувати на собі, що спілкування з природою піднімає настрій, лікує, знімає втому, перенапругу. Крім того, почуття цінності довкілля збагачує духовний світ людини, отже, природа є

необхідною умовою формування гармонійно розвиненої особистості, а також джерелом здоров'я, творчості людей.

Відомо, що виховні й освітні процеси тісно взаємопов'язані, взаємозалежні, здійснюватися окремо не можуть. З огляду на це, до змісту навчання з різних предметів університетського курсу логічно включити екологічні знання. У такий спосіб будуть вирішені два завдання - озброєння студентів знаннями в галузі екології і формування екологічної культури. Предмети як природничого, так і гуманітарного циклу, повинні бути екологічно орієнтовані. Під час їхнього вивчення вибираються для розгляду ті питання екології, що відповідають змісту того чи іншого навчального предмета.

Перед педагогами та викладачами стоїть завдання пошуку шляхів, засобів, методів гуманізації навчальних предметів.

#### Питання для самоперевірки та повторення

1. Які правові акти забезпечують систему національного виховання в Україні?
2. Що є ідеалом виховання?
3. Які риси характеризують правове виховання?
4. Якими засобами здійснюється правове виховання?
5. В чому полягає сутність принципу природовідповідності в педагогіці?
6. Розкрийте сутність вчення про ноосферу В.І.Вернадського.
7. Назвіть методи формування суб'єктивного ставлення до природи.

#### Додаткова література з теми

- Гиренок Ф.И. Экология, цивилизация, ноосфера. – М., 1992.
- Деребо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов-на-Дону, 1996.
- Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие /Сост. В.М.Кларин, А.Н.Джуринский. – М., 1988.
- Костицька І.М. Проблеми екологічної освіти в педагогічній теорії і практиці роботи шкіл України. К., 1995.
- Кравченко С.А. Психологічні особливості розвитку екологічного мислення у студентів: Автореф. дис. К., 1996.
- Организация и эффективность правового воспитания. – М., 1993.
- Про освіту: Закон України від 23.03.96 р.
- Усманова И.П. Роль правового воспитания в современных условиях // Учение В.И. Вернадского о ноосфере: Науч.-аналит. Обзор / Под ред. В.Е.Ермолаевой, В.Л. Кальковой. – М.: ИНИОН, 1989. (Сер. «Глобальные проблемы и будущее человечества»).
- Юридична енциклопедія. – Т.2. – К., 1999.

## ТЕМА 4. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

1. Готовність до педагогічної діяльності.
2. Професійна усталеність викладача вищої школи.

Після вивчення матеріалу лекції студенти повинні вміти:

- визначити готовність до педагогічної діяльності;
- назвати основні компоненти професійної готовності викладача вищої школи;
- визначити та проаналізувати структуру професійної усталеності викладача вищої школи;
- розкрити зміст мотиваційного компоненту структури професійної усталеності;
- пояснити сутність емоційного компоненту структури професійної усталеності;
- назвати складові особистісного компоненту структури професійної усталеності;
- охарактеризувати професійно-педагогічний компонент структури професійної усталеності.

### 4.1. Готовність до педагогічної діяльності.

У педагогіці вищої школи сукупність професійно обумовлених вимог до викладача визначається готовністю до педагогічної діяльності. Явище готовності складає предмет вивчення як у педагогів, так і у психологів. Перші акцентують увагу на виявленні факторів і умов, дидактичних та виховних засобів, що дають змогу керувати становленням і розвитком готовності. Психологи орієнтуються на встановлення 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 велику значущість мають дослідження психологів США про соціальну настанову, вияву її основних ознак, структурних компонентів, а також спроб її технічного вимірювання (У.Томас та Ф.Знанецькі, Г.Оллпорт, Д.Кац, М.Сміт та ін.).

Третій етап вивчення готовності пов'язаний із дослідженнями в галузі теорії діяльності. Саме в цей період вона розглядається у зв'язку з



емоційно-вольовим та інтелектуальним потенціалом особистості щодо конкретного виду діяльності. Готовність характеризується як якісний показник саморегуляції на різних рівнях проходження процесів: фізіологічному, психологічному, соціальному (А.Д.Ганюшкін, М.І.Дьяченко і Л.О.Кандилович, М.Д.Лєвітов та ін.).

Із 70-х років ХХ ст. проблема готовності набуває свого розвитку в зв'язку з дослідженнями педагогічної діяльності (К.М.Дурай-Новакова, Л.В.Кондрашова, В.О.Моляко, О.Г.Мороз, В.О. Слатьонін та ін.).

Готовність - це психологічний стан особистості, що характеризує її емоційно-когнітивну та вольову сконцентрованість у момент включення в педагогічну діяльність. Готовність виникає внаслідок досвіду людини, який ґрунтується на формуванні позитивного ставлення до діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у неї, об'єктивації її предмета і способів взаємодії з ним. Емоційні, вольові та інтелектуальні характеристики поведінки особистості виступають конкретним вираженням готовності на рівні явища. Готовність володіє часовими характеристиками, вона буває тривалою та ситуативною (тимчасовою). Тривала готовність чи підготовленість формується заздалегідь, у результаті спеціально організованих впливів. Вона діє та виявляється постійно і складає 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 і значення представляє саме тривалий стан готовності до діяльності. Насамперед це визначається тим, що: вона ґрунтується на досвіді, легко актуалізується; є стійкою, не потребує постійно нового формування у зв'язку з непередбаченою педагогічною ситуацією; динамічна, піддається розвитку і може досягати більш високих рівнів за певних педагогічних умов. Володіючи стійкістю, готовність дозволяє досягати стабільних результатів у педагогічній діяльності. Основні інваріантні та іманентні складові готовності - це єдність особистісного та процесуального компонентів. Це перше і найбільше членування. З одного боку, вона є особистісною (емоційно-інтелектуальна, вольова, мотиваційна, що включає інтерес, ставлення до діяльності, почуття відповідальності, упевненість в успіху, потребу виконання поставлених завдань на високому професійному рівні, керування своїми почуттями, мобілізації сил, подолання непевності, тощо); з іншого - операціонально-технічною, що включає інструментарій педагога (професійні знання, уміння, навички і засоби педагогічного впливу).

Отже, компонентами готовності до педагогічної діяльності є професійна самосвідомість, ставлення до діяльності, чи настанова (для ситуаційної готовності), мотиви, знання про предмет та способи

діяльності, навички і вміння їх практичного втілення, а також професійно значущі якості особистості. Під час переносу тривалої готовності в нові умови, ситуації на неї впливають як зовнішні, так і внутрішні фактори. Так, до першого можна віднести: новизну, труднощі, творчий характер завдань, обставини, що оточують, поведінка присутніх. До других - самооцінку підготовленості суб'єкта до діяльності, його психофізіологічний стан, уміння мобілізуватися на виконання майбутньої роботи, контролювати свою емоційну стабільність і рівень власної готовності.

Професійна 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 своєї індивідуальності. Керуючись самосвідомістю, суб'єкт формує своїми діями нові властивості власної особистості. Усвідомлення суб'єктом свого буття є переходом у якісно новий духовний стан. У цьому процесі він зіставляє себе з об'єктивним світом і знаходить у ньому своє місце та орієнтири для діяльності. Усвідомлення зв'язку із зовнішнім світом, адекватності поведінки є основною ознакою наявності в суб'єкта самосвідомості. Якщо свідомість є суб'єктивною умовою орієнтування людини в довкіллі, то самосвідомість - це орієнтування у власній особистості. Самосвідомість є констатуючою її ознакою, яка формується разом із її становленням. Вона сприяє формуванню в людини системи цінностей, тобто тих духовних орієнтирів, які згодом знаходять своє вираження в конкретних цілях, усвідомленні типів відносин між людьми, а також її ставлення до різних явищ соціальної дійсності. Логіка самосвідомості відтворює діалектику духовного життя людини в її концентрованому вигляді. Виявлення цієї логіки має велике значення для розуміння педагогом духовних пошуків студентів. Проблема самосвідомості індивіда органічно пов'язана з визначенням його ставлення до власного життя та діяльності, можливості їх зміни відповідно до знайденої істини буття.

Професійна самосвідомість розвивається за тими самими законами, що й самосвідомість. За своєю природою вона спрямована на формування стійкої схильності до самоаналізу та самооцінки своїх професійних дій і якостей. Саме тому у формуванні готовності до педагогічної діяльності вона посідає чільне місце. Педагогічна самосвідомість є фактором, який впливає на самовиховання та навчання, реальний педагогічний процес і

міру його повноцінності. Професійна самосвідомість - це парадигма, під кутом зору якої викладач сприймає, осмислює та оцінює одержану ззовні інформацію і виконує професійну діяльність, що є адекватною до цих настанов. Вона відображає сутність явищ педагогічної дійсності, її суб'єктів та об'єктів.

Професійна самосвідомість орієнтована на узагальнене, оцінне, цілеспрямоване відображення і конструктивно-творче перетворювання викладачем педагогічної дійсності в попередньо уявній побудові дій і передбаченні їх результатів, розумному регулюванні та самоконтролі власної поведінки, а також передбачає цілісну самооцінку себе як професіонала і свого місця в педагогічному процесі.

Процес діяльності за рівнем своєї активності визначається ставленням до об'єкта як до завдання чи мети діяльності. Необхідною умовою для формування готовності є активне, позитивне ставлення до діяльності. Від того, чи буде це ставлення позитивним або негативним, короточасним, випадковим або стабільним, у значній мірі залежить ефективність діяльності, міра активності особистості, з якою вона буде прагнути одержати позитивні результати в своїй праці.

Одним з найважливіших механізмів формування готовності до професійної діяльності є цілеспрямованість. Мета виражає усвідомлене передбачення майбутнього результату дій. Шляхом усвідомлення потреб, мотивів цієї діяльності, індивід приходить до розуміння, що задовольнити ці потреби можна тільки через досягнення мети. Це дає йому можливість, шляхом співвіднесення своїх суб'єктивних уявлень про потребу, знайти засіб оволодіння метою. Потреба виявляється в мотивах, які стають формою прояву потреби. Важливим моментом у формуванні готовності до діяльності є збіг мотиваційної сфери суб'єкта з характером мети. У цьому випадку має місце природний зв'язок мотиву і мети, що є передумовою ефективної діяльності. Шляхом усвідомлення потреб і мотивів 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 свідому діяльність.

Наявність педагогічних здібностей є необхідною структурною одиницею професійної готовності. Вирішальними для її становлення є: педагогічне мислення, уява, спостережливість, рефлексивні здібності. Рефлексивний рівень педагогічних здібностей звернений до об'єкта-суб'єкта педагогічного впливу і спрямований на сприйняття студентів.

Рефлексія - це не тільки розуміння, аналіз себе і своїх вчинків, але і з'ясування того, як навколишні люди розуміють і сприймають тебе, твої особистісні якості, емоційні реакції та когнітивні уявлення. У тому

випадку, коли змістом цих уявлень виступає предмет спільної діяльності, розвиваються предметно-рефлексивні відносини.

Зміст рефлексивного керування полягає в тому, що викладач не примушує студента до прийняття необхідного рішення і дій, а надає йому для цього засіб - інформацію. Цим і визначається хід міркувань та готовність до певної поведінки студентів. У навчальному процесі прийоми рефлексивного керування складаються зі створення у студента адекватного уявлення про ситуацію, предмет, явище, у формуванні необхідної для нього мети навчання. Рефлексивний рівень педагогічних здібностей містить почуття міри, такту, причетності. Викладач повинен мати не тільки власну думку про досліджуваний предмет, але й знати, які уявлення про нього має студент. Педагог повинен уміти встати на його точку зору, імітувати хід його міркувань, розуміти, як студент сприймає ситуацію, знати мотиви його вчинків. Рефлексивна природа діяльності викладача визначається тим, що для цієї професії характерна міжособистісна взаємодія. Педагог може координувати свої дії з діями студентів лише в тій мірі, в якій він здатний їх розуміти.

Наступний компонент готовності до педагогічної діяльності- професійно значущі якості. До них належать професійна компетентність, яка включає такі поняття, як володіння матеріалом, загальна розвиненість, ерудиція, інформованість, начитаність і т. ін. Рефлексивна природа керування навчально-виховним процесом тісно пов'язана з емпатією, тобто розумінням емоційного стану студента, здатності співпереживати йому, співчувати. Педагог повинен розуміти внутрішній світ молодих людей, бути доброзичливим, ставитися до них з повагою. Викладачу необхідно бути емоційно чутливою людиною, мати психологічну проникливість. До професійно значущих якостей відносять емоційну стабільність, що виявляється у витримці, умінні володіти собою та саморегулюватися. Викладачу притаманна домінантність - уміння керувати, діловитість, сміливе прийняття відповідальності за інших, розподіл обов'язків у колективі, схильність до лідерства.

Принципове значення для готовності до педагогічної діяльності має така якість, як динамізм особистості, тобто здатність викладача до активного впливу на студентів, вона виявляється в ініціативі, швидкості адаптації в змінених педагогічних ситуаціях, умінні чуйно їх уловлювати і в зв'язку з цим швидко змінювати варіанти педагогічного впливу.

Цілеспрямованість також необхідна для педагогічної діяльності, тому що ця якість являє собою прагнення до досягнення мети, енергійність, наполегливість, відданість своїй справі.

До професійно значущих якостей, що характеризують готовність до педагогічної діяльності, належить й експресивність. Це - артистизм, емоційність, яскрава подача навчального матеріалу, розвиненість мови, багата міміка, гарні манери.

Усі зазначені вище ознаки готовності до педагогічної діяльності можуть бути конкретизовані в такий спосіб:

1. Педагогічна самосвідомість.
2. Емоційно-позитивне ставлення до суб'єкта (студента), об'єкта (педагогічного процесу) і засобу діяльності (вихованню та навчанню).
3. Знання про структуру особистості студента, її вікових особливостей, цілей і засобів педагогічного впливу в процесі її формування і розвитку.
4. Педагогічні уміння щодо організації і здійснення навчального та виховного впливу на формуючу особистість.
5. Прагнення спілкуватися з молоддю, передаючи їй свій досвід, знання відповідно до змісту і засобів досягнення соціально значущих цілей.

Формування готовності до педагогічної діяльності має низку етапів: профорієнтація, профвідбір, професійна адаптація тощо.

#### 4.2. Професійна усталеність викладача вищої школи.

У формуванні особистості майбутнього фахівця, його світогляду, професійних якостей провідну роль відіграє викладач вищого навчального закладу. Його вплив, звичайно, відрізняється від впливу шкільного вчителя завдяки тому, що характер стосунків між викладачами та студентами у вищому навчальному закладі значно змінюється під час навчання. Студент I курсу - це вчорашній школяр, який інколи ще до кінця не усвідомлює для чого він прийшов навчатися у вищий навчальний 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.Н.Струманський та ін.) підкреслюють зв'язок процесу формування особистості з тим впливом, що здійснює викладач на розум і почуття вихованців. Викладач вищої школи повинен бути як висококваліфікованим ученим, фахівцем, науковцем, так і вихователем.

Будь-яка педагогічна діяльність є емоційно напруженою. Умови такої діяльності у вищій школі мають свою специфіку, пов'язану з необхідністю читання лекцій для студентів, проведення практичних занять, керівництва самостійною та науково-дослідною діяльністю тощо. Так, наприклад, читання лекцій перед великою аудиторією пов'язано не тільки з умінням знайомити студентів з даними конкретної науки, але й робити їх доступними (не впадаючи до популяризації), цікавими, методично-виваженими, крім того необхідно керувати увагою студентів, активізувати їх мислення, швидко реагувати на атмосферу в аудиторії, влучно

відповідати на поставлені запитання та зауваження тощо. Отже, викладацька діяльність відбувається в умовах як розумової, так і емоційної напруженості.

Викладач вищої школи одночасно повинен займатися науковою роботою, яка також пов'язана з розумовою й емоційною напруженістю. В умовах такої діяльності викладачі зазнають значних труднощів, пов'язаних з умінням швидко орієнтуватися у змінених умовах, знаходити оптимальні рішення у нештатних ситуаціях і зберігати при цьому витримку і самовладання, тобто бути на певному рівні розвитку професійної усталеності в педагогічній діяльності.

На відміну від учителя школи, викладачі вищих навчальних закладів не проходять спеціальну педагогічну підготовку, що несприятливо впливає на процес зростання їхньої педагогічної майстерності.

Професійна усталеність викладача - це синтез властивостей і якостей його особистості, що дає можливість у межах виконання 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 може бути підвищений за допомогою свідомої, цілеспрямованої роботи, яка враховує індивідуальні особливості особистості, 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 - мотиваційний, емоційно-вольовий, особистісний та професійно-педагогічний 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 такої мотивації дії викладача спрямовуються на досягнення позитивних результатів. Такі

люди завжди активні, ініціативні, проявляють наполегливість у досягненні поставленої мети. Викладачі з такою мотивацією не бояться перешкод, а шукають шляхи їх подолання, віддають перевагу завданням нестандартним, мають потребу в ефективності своїх дій. Коли їхні дії призводять до досягнення поставленої мети, відчують 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", вона являє собою інтегральну якість, 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, і вони не сприяють успішності діяльності. Упевненість в своїх силах проявляється і в тому, що вона породжує почуття задоволеності своєю діяльністю. Задоволеність діяльністю також являє собою інтегральний показник, що відображує ставлення викладача до своєї професії.

Задоволеність діяльністю залежить, по-перше, від економічних факторів: низька заробітна плата, погані побутові умови тощо можуть породжувати плинність 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 емоційну напруженість, яка 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.

Страх, будучи психологічним стресом, заважає викладачу створювати доволно потрібний настрій, змінювати рівень емоційного збудження, об'єктивно оцінювати умови проходження наступної діяльності.

Емоційну напруженість можуть викликати недоліки в управлінні своєю діяльністю, особливо шкідливі звички: відкладати справу на останній момент, не досить сумлінно готуватися до лекцій, занять, систематично запізнюватись, не виконувати свої власні плани тощо.

Відсутність емоційної напруженості має поєднуватися зі здатністю викладача створювати доволно потрібний настрій, найповніше використовувати свої потенційні можливості. Проявлятиметься це 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'язано 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 в правильності висновків, які вона робить, оцінюючи свої досягнення, помилки, ставлення до себе, людей, свого місця в житті.

Емоційна саморегуляція полягає в системі розумових дій, спрямованих або на активізацію якихось емоційних процесів, або на їх гальмування, стабілізацію.

Об'єктами емоційної саморегуляції викладача можуть бути:

- емоційні реакції (гнів, дратування, обурення, страх);
- стани настрою (депресія, апатія, поганий настрій, смуток).

Розумові дії щодо 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 виконання своєї професійної діяльності для викладача необхідним є переважання позитивних емоцій, 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 в поєднанні із свідомим управлінням емоційним станом - важлива умова збереження професійної усталеності, зокрема фізичної працездатності в нестандартних ситуаціях.

Емоційна регуляція неможлива без наявності певних вольових 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 випадку, якщо всі його думки, почуття, емоції спрямовані на досягнення поставлених цілей і завдань навчання та виховання. Така спрямованість не створюється сама по собі, а досягається шляхом свідомого регулювання, управління своїми думками, почуттями, тобто супроводжується певними вольовими зусиллями.

Саме наявність волі як свідомої саморегуляції особистості своєї діяльності та поведінки забезпечує подолання труднощів, що виникають у педагогічній діяльності.

Наявність вольових 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 при дії одноманітних факторів.

Без вольового зусилля неможливо довго зберігати розподілення уваги, працювати у тривалому напруженні, що особливо характерно для педагогічної діяльності.

Як доводить Д.М.Лондон, вольовий розвиток істотно впливає на легкість оволодіння педагогічною майстерністю. Задоволеність професією, професійна спрямованість і воля утворюють взаємопов'язану, динамічну функціональну систему, у якій воля забезпечує усталеність професійних намірів. Саме це дає нам підставу розглядати вольові якості як одну з ознак професійної усталеності викладача.

#### Особистісний компонент

Методологічна рефлексія пов'язана з умінням аналізувати власну наукову діяльність, вона характеризує перехід мислення від рецепторно-відбиткового підходу до конструктивно-діяльнісного, що забезпечує методологічне і теоретичне осмислення педагогічної науки і практики, спрямованість на особистісну 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 виступає 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 достатньо 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 одним аспектом методологічної рефлексії є 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 жадобою 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 проявляється 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 врівноваженість. Ця остання властивість лежить в основі самовладання, яке необхідне викладачеві. Рухливість нервових процесів 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 проявлення властивостей нервової системи у контактах із 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 праця, для забезпечення професійної усталеності необхідна усталеність фізична або фізіологічна, яка є безпосереднім виконавчим механізмом, що забезпечує моральну, емоційно-вольову та психічну усталеність. Проявляється ця усталеність у працездатності людини, тобто здатності особистості виконувати педагогічну діяльність відповідно до вимог, що ставляться до цієї професії.

Коли йдеться про фізичну працездатність, то це поняття може бути ототожене з фізичною усталеністю, при цьому насамперед мається на увазі стан нервово-м'язових систем і рівнів їх функціонування.

Підвищена стомлюваність залежить не тільки від фізичної усталеності. Вона може бути пов'язана і з іншими аспектами професійної діяльності: 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 вірний аналіз створеної ситуації, а й здатність викладача до зміни засобів і прийомів діяльності при зміні педагогічної ситуації. Очевидно, що в таких непередбачуваних ситуаціях неможливо знаходити вірне 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 засобів дій, тобто творчого характеру рішень, які приймаються. Успішність дій такого роду вимагає досить високого рівня розвитку педагогічної спостережливості та педагогічного мислення й уявлення.

Творче уявлення, спаяне з суворим логічним мисленням, забезпечує педагогічну винахідливість, яка характеризує педагогічний таланти.

Справжня творчість викладача полягає в тому, що він приймає правильні рішення в несподіваних ситуаціях, у процесі своєї діяльності вміє прогнозувати результати свого впливу на молоду людину, будує свою виховну і навчальну роботу з урахуванням вікових, індивідуальних особливостей студентів. Це вміння пов'язане з високими вимогами до сили нервової системи: для прийняття вірного рішення викладач повинен уміти концентрувати свою увагу і розподіляти її, причому в умовах несприятливих. Отже, рухливість нервових процесів дозволяє 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 своїй практичній діяльності, інтерес до новинок спеціальної, методичної та загальнокультурної літератури. До вмінь, які необхідні 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. При цьому дослідження Н.В.Кузьміної та Н.А.Стафуріної свідчать, що чим більша рефлексивність (тобто здатність до усвідомлення своєї поведінки), тим вища педагогічна майстерність викладача.

Отже, знання і вміння викладача виступають як необхідний компонент його професійної усталеності.

Стійка потреба у самоосвіті, самопізнанні. Викладач вищої школи повинен бути не тільки спеціалістом, що навчає майбутніх фахівців, але 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, повинен 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 вимагає 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 дозволяє реалізувати як його педагогічний, так і науковий потенціал у педагогічну майстерність, професіоналізм, творчість.

#### Питання для самоперевірки та повторення

1. В чому полягає сутність готовності до педагогічної діяльності викладача вищої школи?
2. Чому педагогічна діяльність є емоційно напруженою?
3. З яких компонентів складається структура професійної усталеності викладача вищої школи?
4. Проаналізуйте зміст мотиваційного компоненту структури професійної усталеності.
5. В чому полягає сутність емоційної складової структури професійної усталеності?

6. Розкрийте зміст особистісного компонента структури професійної усталеності.
7. Визначте складові частини професійно-педагогічного компонента структури професійної усталеності.

Додаткова література з теми

Алексюк А.М. Експериментальне впровадження технології модульної організації навчання у вищій школі. Проблеми вищої школи. Науково-методичний посібник. – К., 1994. – Випуск 79.

Архангельський С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М., 1990.

Богданова І.М. Педагогічна інноватика: Навчальний посібник. – Одеса: “ТЕС”, 2000.

Гуревич Р.С. Інтеграція сучасної науки і деякі проблеми змісту освіти у вищій педагогічній школі // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. – Ч.Ш. – К., 1996.

Державна національна програма “Освіта” . – К.: 1994.

Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск, 1996.

Курлянд З.Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності. – Одеса 1995.

Кюппер А.Б., Никандров Н.Д. Пути совершенствования практических занятий в высшей школе. – М., 1992.

Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций. – 2-е изд. – М.: Прометей, Юрайт, 1998.

Михайлов Ф.Т. Философия образования: её реальность и перспективы // Вопросы философии. - № 8. – 1999.

Освіта в Україні. Національний звіт. – К., 2000.

Павленко А.Ф., Стешенко С.В. Проблеми реалізації нової парадигми вищої освіти в Україні // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. Ч.1. – К., 1996.

Про освіту: Закон України від 23.03.96 р.

Рогинский В.М. Азбука педагогического труда. / Пособие для начинающего преподавателя. – М.: Высшая школа, 1990.

Сборник методик для диагностики педагогических способностей, умений, качеств, интересов личности, психологических состояний. – Одеса, 1991.

Селевко В.В. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М., 1998.

Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. – М., 1999.

Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М., 1994.

Ушинский К.Д. Сочинения. – Т.8. – М.: АПН, 1950.

## ТЕМА 5. ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ДІЯЛЬНОСТІ

1. Структура і засоби діяльності.
2. Перенесення та інтерференція навичок.
3. Психологічні основи навчальної діяльності.

Після вивчення матеріалу лекції студенти повинні вміти:

- визначити структуру діяльності;
- розкрити психологічну сутність процесу формування вмінь та навичок;
- розрізнити процеси перенесення та інтерференції навичок;
- охарактеризувати різновиди вмінь і навичок;
- назвати та розкрити зміст основних видів діяльності;
- пояснити психологічну сутність процесу навчання.

### 5.1. Структура і засоби діяльності.

Людська діяльність за своєю сутністю є соціальною. Вона сформувалася історично, у процесі праці. Людина не лише пристосовується до умов життя, а й активно змінює їх відповідно до своїх потреб, що виникли і розвинулися історично. Діяльність людини характеризується свідомістю і цілеспрямованістю. Особистість як суб'єкт діяльності, задовольняючи свої потреби, взаємодіє із середовищем, ставить перед собою певну мету, мотивує її, добирає засоби до її здійснення, виявляє фізичну і розумову активність у досягненні поставленої мети. Свідомий характер людської діяльності виявляється в її плануванні, передбаченні результатів, регуляції дій, прагненні до її вдосконалення.

Отже, діяльність людини – це свідома активність, що виявляється в системі дій, спрямованих на досягнення поставленої мети.

Будь-яка діяльність, в тому числі навчальна, має свою мету та мотив.

Мета – це те, до чого прагне людина, для чого вона працює, за що бореться, чого хоче досягти у своїй діяльності. Без мети не може бути свідомої діяльності.

Суспільно важлива, змістовна мета стає джерелом активності особистості. Тільки велика мета народжує велику енергію. Така мета викликає єдність розумової, емоційної та вольової діяльності, цілеспрямовану зосередженість свідомості на поставлених цілях. “Рефлекс мети, - писав І.Павлов, - має величезне життєве значення, він є основною формою життєвої енергії людини”. Життя тільки у того змістовне, хто весь час прагне до певної мети. Як тільки зникає мета, воно стає безбарвним, непривабливим.

Мотив – це внутрішня рушійна сила, що спонукає людину до діяльності. Мотиви діяльності та поведінки людини генетично пов'язані з її органічними та культурними потребами. Потреби породжують інтереси,

тобто спрямованість особистості на певні об'єкти з метою пізнати їх, оволодіти ними. Про взаємозв'язок потреб і мотивів та спрямованість особистості докладніша розмова буде в наступній лекції.

Цілі та мотиви діяльності людини визначаються суспільними умовами життя, виробничими, навчальними та іншими відносинами.

В усіх різновидах діяльності люди користуються рухами природженими (безумовно-рефлекторними) та набутими (умовно-рефлекторними). У діяльності, залежно від її мети та змісту, рухи об'єднуються в різноманітні комплекси і системи, які називають діями. Розрізняють дії предметні та розумові.

Предметні, або зовнішні дії спрямовані на оволодіння предметами, контакти з людьми, з тваринами, рослинами та ін. Розумові дії виявляються у сприйманні, діяльності пам'яті, мислення, уваги та інших психічних процесів. Розумові дії утворюються на ґрунті зовнішніх, предметних дій. Предметні дії, в свою чергу, в результаті інтеріоризації, тобто перенесення у внутрішнє життя людини, стають змістом розумової діяльності.

Отже, будь-яка діяльність – це сукупність цілеспрямованих, усвідомлюваних дій. Звідси навчальна діяльність – це сукупність цілеспрямованих, усвідомлюваних розумових дій, направлених на здобуття знань. Успішне виконання будь-якої діяльності, в тому числі навчальної, потребує оволодіння необхідними для неї засобами. Воно передбачає вироблення у людини вмінь і навичок користуватися ними для досягнення поставленої мети.

Поняття про вміння. Успіх діяльності, як ми вже сказали, залежить від уміння її виконувати. Це стосується будь-якої виробничої, педагогічної, спортивної діяльності, писання, читання, гри на музичному інструменті тощо.

Уміння інколи зводять до знання якоїсь справи, розуміння того, як вона робиться, ознайомлення з порядком її виконання. Проте це ще не вміння, а тільки одна з його необхідних передумов. Людина може, наприклад, знати правила керування автомобілем, але настільки недосконало, що їй ніхто не дасть дозволу його водити. Студент може знати, як треба написати реферат, але буває достатньо простежити за процесом виконання ним цього завдання, щоб зрозуміти, що потрібне вміння в нього ще не сформувалося.

Вміння є там, де знання певної справи поєднується з вправністю у виконанні дій, з яких складається ця діяльність. Вміє керувати автомашиною той, хто, дотримуючись встановлених правил, робить це вправно, чітко й бездоганно, хто має навички у цій справі. Вміє написати реферат той студент, в якого вироблені певні навички самостійної роботи з джерелами. Так само і вміння грати на якомусь музичному інструменті, малювати, виконувати фізкультурні вправи та інші завдання спирається на

певні навички. Отже, вміння – це готовність людини успішно виконувати певну діяльність, що ґрунтується на знаннях і навичках.

Діяльність людини найчастіше складається з цілої низки різних дій. Тому вміння їх виконувати також складається з низки часткових умінь. Так, вміння керувати автомашиною охоплює такі моменти, як вміння завести двигун, регулювати його роботу, керувати кермом, стежити за дорогою, за роботою машини. Вміння студента навчатися включає вміння планувати свою самостійну навчальну роботу, братися в певні години за її виконання раціональними способами, конспектувати, виконувати письмові завдання, контролювати результат їх виконання. Комплекс часткових, тісно взаємопов'язаних умінь охоплює все те, що називають умінням: керувати машиною, навчатися, грати на музичному інструменті, малювати.

Поняття про навички. Повторно виконуючи ту чи іншу дію, людина удосконалює її виконання. Внаслідок цього вдосконалюється виконання нею цієї дії. Дія виконується дедалі швидше, легше, вільніше, потребує менше зусиль, вольового напруження і контролю, кількість помилкових рухів зменшується. Людина усвідомлює мету дії, шлях досягнення цієї мети; техніка ж її досягнення функціонує сама по собі, більш менш автоматизовано. Отже, удосконалені шляхом багаторазових вправ компоненти вмінь, що виявляються в автоматизованому виконанні дій, називаються навичками.

Наявність навичок полегшує людині виконання свідомих завдань. За свідомістю залишається можливість починати, регулювати й завершувати дію, а сам “рух відбувається без будь-якого подальшого втручання волі, як реальне повторення того, що вже робилось тисячі разів” (І.Сеченов). Людина може усвідомлювати й автоматизовані компоненти, тобто рухи, з яких складається певна діяльність. У разі потреби вона може спрямовувати свою увагу на саму техніку написання літер з метою, наприклад, вивести їх каліграфічно, красиво. Можуть усвідомлюватися рухи артикуляційних органів при вимові звуків мови, звичні рухи пальців при грі на музичному інструменті з метою її проконтролювати, змінити дещо в них. Людина починає усвідомлювати рухи за появи ускладнень, перешкод у їх виконанні.

Процес формування вмінь і навичок. Уміння і навички формуються у людини у процесі її навчання. Виокремлюють три основні його фази. Перша розпочинається з усвідомлення завдання та способів його виконання. Так, навчаючи учнів писати, їх теж ознайомлюють з тим, як треба виводити кожен літеру. Потім ті, хто навчається, пробують застосувати одержані пояснення на практиці, тобто виконувати відповідні дії.

На підставі пояснень, зорового сприймання, показу дії утворюється перше, ще загальне, схематичне зорове уявлення про просторові та часові особливості дії – про напрямок та амплітуду рухів, їх швидкість,



погодження та послідовність. Вправління супроводжується значним вольовим зусиллям і почуттям впевненості, віри у свої сили або сумнівом, нерішучістю, боязкістю. Ці переживання позначаються на ефективності вправління, сприяючи йому або затримуючи його.

У результаті подальших тренувань, тобто багаторазового повторення певних дій з метою їх закріплення та вдосконалення, поступово послідовність рухів стає більш злагодженою, а дії – чіткими та погодженими. Вправність переходить у другу, вищу фазу своєї досконалості. Фізіологічним її підґрунтям є зміцнення в корі великих півкуль головного мозку тимчасових нервових зв'язків, їх спеціалізація, вироблення певної їх системи, тобто утворення певного динамічного стереотипу.

Унаслідок тренування виконання дії прискорюється і полегшується. Усуваються зайві рухи і зменшується напруження при їх виконанні. Це означає, що іррадіація збудження, яка відбувалася на початку і зумовлювала велику кількість зайвих рухів, змінюється його концентрацією. Зайві рухи, які не знаходять „ділового підкріплення”, поступово гальмуються як неадекватні певній ситуації. Адекватні ж рухи стають економнішими, чіткішими, точнішими.

У процесі вдосконалення виконання дії змінюється співвідношення аналізаторів, що беруть участь у цьому процесі. Така зміна виявляється, зокрема, у тому, що зменшується роль зорових і підвищується роль рухових відчуттів у регуляції дії. Це можна спостерігати під час формування виробничих, спортивних умінь та навичок, умінь грати на музичному інструменті та багатьох інших.

Вирішальне значення у формуванні вмінь і навичок має регулювання рухів на основі самоконтролю. Самоконтроль сприяє виробленню тонких зорових, слухових і рухових диференціювань, а це, у свою чергу, сприяє точності дій. У процесі підвищення вправності зоровий контроль за ходом дії, що має провідне значення на початку вправління, поступово зменшується, поступаючись контролю за рухами, тобто контролю за дією тих органів, якими вона здійснюється.

Залежно від того, як рухи автоматизуються, змінюється роль зорового сприймання у процесі виконання дії. На перших порах зорове сприймання і дії збігаються, наприклад сприймання літери поєднується з її вимовою. Таке поєднання неминуче й необхідне, але воно дуже вповільнює виконання завдання. Унаслідок вправління сприймання починає дедалі випереджати дію. Так, при швидкому, виразному читанні вимова прочитаного випереджається сприйманням не лише окремих складів, а й цілих слів, що йдуть за тим словом, яке вимовляється. Сприймані наступні елементи тексту підготовлюють подальші рухи й тим забезпечують швидкий темп і вищу ефективність виконання дії.

Кожна дія складається з більшої чи меншої кількості рухів. Вміле виконання дії потребує об'єднання цих рухів у цілісний акт, а цих актів – у ще складнішу дію.

Як уже зазначалося, формування вмінь і навичок починається звичайно зі словесних пояснень і засвоєння правил дії. Оцінка виконаних дій, усвідомлення їх результатів так само здійснюється здебільшого за допомогою слова. Слово, включаючись у процес формування вмінь і навичок, сприяє виробленню чіткої послідовності, темпу і ритму рухів, їх системи.

Проте хоч би якою звичною, автоматизованою не була дія, свідомий контроль над нею ніколи не припиняється. Ми одразу усвідомлюємо відхилення від необхідного правила чи способу виконання дії. Ми помічаємо, наприклад, неправильний рух руки при письмі, неправильну вимову слова, помилку у виробничій операції, у рухах при керуванні автомашиною тощо і вносимо корективи в наші дії. Отже, хоча дія в цьому разі й відбувається автоматизовано, проте вона залишається свідомо контрольованою.

Умови формування вмінь і навичок. Основними умовами успішного формування вмінь і навичок є усвідомлення мети завдання і розуміння його змісту та засобів виконання. Цього досягають поясненнями завдання, демонструванням кращих зразків виконуваного завдання та самої дії виконання.

Успіх формування вмінь і навичок найбільшою мірою залежить від свідомого ставлення, готовності особистості до вироблення в собі вмінь і навичок, інтересу до кращого виконання дій, пов'язаних з виконанням завдання.

У формуванні вмінь і навичок важливо враховувати індивідуальні особливості людини: тип нервової системи, попередній досвід, теоретичні знання, нахили та здібності.

Не менш важливу роль у засвоєнні вмінь і навичок відіграють умови навчання, правильна організація процесу вправлення: послідовність засвоєння дій, поступовий перехід від простішого до складніших завдань, від повільного до швидкого темпу їх виконання. При вправленні потрібно враховувати й те, що тривале безперервне вправлення, як і тривалі перерви в ньому (наприклад, заняття з музики, спортивні тренування, трудові операції проводяться один раз на тиждень), не сприяють успішному формуванню вмінь і навичок. Тривалі інтервали між вправами ведуть до ослаблення сформованих умінь і навичок.

## 5.2. Перенесення та інтерференція навичок

Навички, що набуваються, певною мірою спираються на раніше сформовані навички. Це означає, що новоутворені динамічні стереотипи нашаровуються в корі великих півкуль головного мозку на раніше

сформовані стереотипи, що вони не тільки співіснують, а й взаємодіють. Раніше сформовані навички можуть як сприяти виробленню нових навичок, так і гальмувати, затримувати цей процес.

Найчастіше раніше сформовані навички сприяють засвоєнню нових, полегшуючи цей процес. Так, навички ліплення та малювання допомагають дитині опанувати навичку писати. Навичка гри на одному музичному інструменті полегшує оволодіння технікою гри на інших музичних інструментах. Тому, хто грає на піаніно, легше навчитися друкувати. Такий позитивний вплив раніше набутих навичок на процес формування нових називається перенесенням навичок.

Явище перенесення зумовлюється передусім наявністю схожих і тотожних рис у вже сформованій та новій навичках, спільних прийомів виконання відповідних дій. Елементи вже сформованої навички входять при цьому до структури новостворюваної навички і тим полегшують процес оволодіння нею. Отже, тут відбувається застосування раніше вироблених тимчасових нервових зв'язків, певних їх груп до нових випадків, у нових ситуаціях, їх узагальнення.

Перенесення виявляється також у тому, що, навчившись виконувати певну дію одним органом (наприклад, писати правою рукою), людина може без спеціальної вправи виконувати цю дію (щоправда, менш досконало) й іншим органом, наприклад лівою рукою або ногою чи головою.

Раніше вироблені навички іноді справляють негативний, гальмівний вплив на формування нових навичок, що виявляється у зниженні продуктивності дій, виникненні помилок тощо. Таке явище називається інтерференцією навичок. В інтерференції виявляється суперництво, що спостерігається між деякими вже сформованими та новостворюваними стереотипами.

Інтерференція спостерігається тоді, коли на один подразник виробляються дві чи кілька різних реакцій. Так, при вивченні іноземної мови трапляються помилки у вимові літер, однакових за графемою з літерами рідної мови, але різних за вимовою („С”, „Х”, „Р”, „У” та ін.). Аналогічне трапляється при користуванні шифрувальним кодом, в якому замінено значення умовних знаків. В одному експерименті піддослідні завчили один код, в якому кожна літера означала певну цифру (наприклад „К-5”, „С-2”). Після того як піддослідні виконали цю роботу, їм запропонували завчити інший код, в якому ті самі літери означали вже інші цифри (наприклад „К-3”, „С-8”). Виявилось, що для оволодіння другим кодом піддослідним потрібно було виконати на багато більше вправ, ніж для оволодіння першим кодом. Інтерференція тут пояснюється недостатнім гальмуванням звичних дій, вироблених раніше.

Інтерференція виявляється тоді, коли раніше вироблені прийоми дії застосовуються в новій ситуації без урахування її відмінності. Це

відбувається, наприклад, тоді, коли оператор переходить на роботу з приладу старої конструкції на прилад нової конструкції, у дії з яким змінено послідовність операцій.

Загалом інтерференція виникає, як бачимо, за певних умов. Знаючи ці умови і передбачаючи їх дію у тій чи іншій конкретній ситуації, можна запобігти інтерференції навичок і тим полегшити оволодіння новими навичками.

Вироблені у людини навички підтримуються на належному рівні досконалості, якщо вони використовуються. Коли ж навички впродовж певного часу залишаються без застосування, вони ослаблюються. Системи тимчасових зв'язків, що є її фізіологічним підґрунтям, починають гальмуватися. Так, тривала перерва у керуванні автомашиною, у виробничій, музичній, спортивній діяльності призводить до зниження рівня досконалості, погіршення якості виконання відповідних дій. Тому спеціалістам у будь-якій галузі діяльності доводиться постійно тренуватися, щоб підтримувати свої навички на належному рівні досконалості.

Навички тим швидше ослаблюються, чим меншою мірою вони сформовані, закріплені. А їх ослаблення виявляється в деавтоматизації виконуваних дій.

Сильні хвилювання та втома людини часто спричиняють порушення її звичних дій. У цьому разі потрібно мати чимале самовладання, щоб виконувати дію у звичному темпі й не припускати помилок. Порушення звичайних дій трапляється тоді, коли людині доводиться діяти в нових для неї умовах, які породжують у неї невпевненість у своїх силах. Це свідчить про те, що вироблені системи умовних рефлексів зберігають характер коркового автоматизму лише остільки, оскільки існує певна постійність зовнішніх і внутрішніх умов, за яких він був вироблений, тобто доки перебувають у єдності зовнішній та внутрішній стереотипи.

Порушення, розлади навичок настають унаслідок патологічних змін у роботі мозку. При патологічних змінах звичайно руйнуються спочатку складніші й пізніше вироблені навички, а потім – менш складні й давніше сформовані.

Різновиди вмінь і навичок. Уміння і навички входять до складу будь-якої діяльності людини. Розрізняють їх залежно від змісту діяльності й тих потреб людини, які задовольняються через них. Відповідно до цього розрізняють вміння і навички самообслуговування, виробничі, мовні, розумові, мистецькі, спортивні та ін.

Найбільшу групу становлять виробничі вміння та навички людини, які диференціюються за окремими видами виробничої праці.

Дослідження формування виробничих умінь показують, що їх можна поділити на три групи:

- конструктивні, пов'язані з уявленнями про продукти праці, з конструюванням останніх за рисунками, моделями, описами та з виявом цих уявлень у словах, моделях, проектах, робочих рухах;
- організаційно-технологічні, пов'язані з добором необхідних знарядь праці та матеріалів, з визначенням способів їх обробки, з плануванням і контролем самої праці;
- операційні, пов'язані із застосуванням знарядь праці та матеріалів для виготовлення певного продукту праці, з виконанням потрібних для цього виробничих операцій.

Особливу групу становлять мовні вміння та навички, які є складовою мовлення людини, спрямованого на задоволення її потреби у спілкуванні з іншими людьми, в обміні думками. До цієї групи належать навички як усного, так і письмового мовлення. Розумові вміння та навички виявляються у виконанні різних видів розумової діяльності (наприклад, запам'ятовування певного матеріалу, розв'язання арифметичних та інших задач, використання розумових операцій, дослідних завдань, теоретична робота в тій чи іншій галузі). Різні вміння і навички об'єднуються також у мистецькі, спортивні та інші їх різновиди.

Окремі види вмінь і навичок тісно взаємопов'язані й переплітаються. Так, розумові вміння завжди тісно пов'язані з умінням використовувати усну та письмову роботу. До складних виробничих умінь завжди входять розумові компоненти. Разом з тим уміння виконувати, наприклад, досліду експериментальну роботу в тій чи іншій галузі спирається на навички практичного оперування необхідними для цього приладами, вимірювальними та іншими знаряддями.

Уміння та навички відіграють дуже важливу роль у діяльності людини. Вони дають їй змогу успішно досягати поставлених перед собою цілей. Наявність у людини великої кількості вмінь і навичок є підґрунтям володіння нею своїми силами, вони дають їй можливість заощаджувати ці сили, доцільно їх використовувати, підвищувати продуктивність діяльності, запобігати втомі.

Вироблення динамічних стереотипів у корі головного мозку прискорює перебіг набутих реакцій, звільняє кору для нових індивідуальних пристосувань і допускає можливість розвитку в корі паралельних процесів. Унаслідок автоматизації в корі великих півкуль створюються умови, за яких одночасно з автоматичним актом може відбуватися й інша аналітико-синтетична діяльність. Автоматизація набутих реакцій заощаджує роботу кори як цілого й дає змогу переміщувати фокус її активності на найактуальніші процеси.

Усі наявні у людини вміння та навички є її позитивним надбанням. Тому вправні люди так цінуються у житті. Чим більшою мірою людина володіє вміннями та навичками в якійсь царині діяльності, тим більше вона цінується як майстер своєї справи.

Особливо велике значення уміння та навички мають у творчій діяльності людини. Наявність умінь і навичок є необхідною умовою свідомої творчої діяльності людини. У процесі діяльності вони щодалі вдосконалюються. Вміння та навички, сприяючи розгортанню творчої діяльності людини, тим самим стають одним із найважливіших чинників загального розумового розвитку людини. Якби людина не була здатною набувати навичок, вона не могла б просунути на жодний щабель розвитку, затримуючись через постійні незліченні ускладнення.

### 5.3. Психологічні основи навчальної діяльності.

Людська діяльність різноманітна і багатогранна. Залежно від мети, змісту та форм розрізняють три основні різновиди діяльності: гру, навчання та працю.

Ігрова діяльність – це основна форма вияву активності дитини дошкільного віку і, водночас, основний засіб пізнання нею зовнішнього світу. Але вона відрізняється від навчання та праці. Гра – не продуктивна діяльність.

Навчальна діяльність або навчання – основний різновид діяльності дітей шкільного віку, підлітків, молоді. Це активна, свідома й цілеспрямована діяльність, яка полягає у засвоєнні знань, вироблених людством з метою підготовки до майбутньої самостійної трудової діяльності, оволодіння професією тощо. Навчання не обмежується шкільним або юнацьким віком. Людина навчається практично все життя. До цього її спонукають розвиток науки, техніки, суспільного життя.

У процесі навчання його цілі поступово ускладнюються, але разом з цим вони й диференціюються. Поряд із загальноосвітніми цілями з'являються практичні – підготовка до самостійного життя, засвоєння практичних знань, умінь і навичок. На ґрунті загальноосвітніх знань здійснюються політехнічне навчання та професійна освіта. Загальна освіта (знання мови, математики, історії та ін.) дедалі стає необхіднішою для професійної освіти, підготовки творчих спеціалістів.

Успішне навчання взагалі і у вищому закладі освіти зокрема великою мірою залежить від усвідомлення мети навчання і мотивів, якими керуються студенти. У навчанні помітно виявляється соціальна та пізнавальна мотивація: перша – через усвідомлення ролі та необхідності знань для життя та праці, друга – у ставленні до змісту знань, в інтересі до них. Праця викликає потребу у знаннях, у ній формуються загальні та спеціальні здібності людини. Суспільна мотивація студентом свого навчання найбільшою мірою сприяє глибокому засвоєнню знань.

Важливою умовою успіху в оволодінні знаннями є готовність і підготовленість студента до навчання. Готовність – це психологічний фактор, який полягає у бажанні та вмінні навчатися, у наявності необхідного для цього рівня розвитку психічних процесів (мислення, уваги, уяви, пам'яті тощо). Вміння навчатися виявляється в тому, що

студент розуміє пояснення викладача і керується ними при виконанні завдань, в самостійній роботі, контролює себе відповідно до вказівок викладача та правил. Студенти, які виявляють здатність до самостійності у навчанні, до самоконтролю і самоаналізу, краще засвоюють знання і успішніше розвиваються в професійному напрямку.

Підготовленість студента до навчання виявляється в конкретних знаннях, уміннях і навичках, засвоєних в загальноосвітній школі і необхідних для одержання спеціальних, професійних знань. Тому важливо готувати старшокласників до навчання у вищому закладі освіти не тільки психологічно, а й з конкретних різновидів знань, тобто профорієнтовано.

Навчання у вищому закладі освіти потребує від студента організованості та дисципліни, а з введенням кредитно-модульної (або модульно-рейтингової) організації навчання – щоденної, систематичної самостійної роботи. Цим навчальна діяльність студента наближається до майбутньої трудової професійної діяльності.

Засвоєння студентами знань залежить також від їхньої активності у навчанні. Адже навчання пов'язане з розвитком особистості. Навчаючись, студент розвивається, а розвиваючись, здобуває нові можливості – розуміти та засвоювати складніші знання. Успішніше молода людина розвивається тоді, коли у процесі навчання активізується її навчальна самостійність і вона стає суб'єктом, а не лише об'єктом навчання, тобто вміє ставити перед собою навчальні завдання і намагається успішно виконувати їх. Для розвитку особистості особливо важливу роль відіграє активізація розумової діяльності, а не тільки уваги, сприймання, пам'яті, уяви. Як показали дослідження проблем навчання, евристична та програмована побудова навчального процесу, коментування змісту навчальних завдань, докази сприяють подоланню конкретизму в розумовій діяльності та успішному розумовому розвитку.

Праця – це свідома діяльність людини, спрямована на створення матеріальних і духовних благ. Вона є необхідною умовою існування та розвитку людини.

Праця – це жива єдність фізичного та психічного. У процесі праці активізуються і виявляються різні фізичні та психічні властивості людини. Перша і необхідна умова будь-якої праці – наявність мети: створити певний продукт.

Характерна особливість праці полягає в тому, що людина передбачає її результати, уявляє собі матеріал, який використовується при цьому, окреслює способи та послідовність своїх дій. Що складніше трудове завдання, то вищі вимоги ставить його виконання до психіки людини. У праці людини виявляються її уважність, спостережливість, уява та мислення.

Різноманітність видів людської праці поділяють на працю фізичну та розумову. До фізичної праці належать різні види виробничої та технічної

діяльності. Результатом такої праці є матеріальні продукти, необхідні для задоволення потреб людини. Результат розумової праці – це образи, думки, ідеї, проекти, знання, втілені в матеріальні форми існування (літературні та музичні твори, малюнки і т.ін.).

Важливе місце серед різних видів розумової діяльності посідає праця викладача вищої школи. Вона складна й багатогранна. Специфічні особливості цієї праці зумовлені передусім її завданням та об'єктом. Завдання викладача полягає в тому, щоб озброїти студентів міцними та глибокими професійними знаннями, всебічно розвинути їх здібності. Звідси випливають також вимоги, що їх ставить педагогічна діяльність до її виконавця. Докладніше про специфіку професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи йшлося у попередній лекції.

Будь-яка фізична і розумова праця за певних суспільних умов може стати творчою діяльністю. Творча діяльність зумовлюється потребами суспільства. Усвідомлення цих потреб є джерелом різних задумів, ідей, проектів. Успішність творчої праці залежить від того, якою мірою людина володіє прийомами та технікою роботи, як вона ставиться до результатів роботи. Творчим працівникам властиве критичне, вимогливе ставлення до своїх творів.

Що більше людина захоплюється працею, то легше вона переборює труднощі, досягає більших успіхів, одержує більше задоволення.

#### Питання для самоперевірки та повторення

1. Що характеризує діяльність як специфічну форму людської активності?
2. Назвіть основні компоненти діяльності.
3. В чому полягає сутність процесу формування вмінь і навичок?
4. Що є показником досконалості навички?
5. Чим відрізняється процес перенесення навичок від їх інтерференції?
6. Які існують різновиди вмінь і навичок?
7. Якими є характерні ознаки навчання як різновиду діяльності?

#### Додаткова література з теми Киричук

О.В. та ін. Основи психології. Київ, 1996. Конопкин

О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. - М., 1990.

Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ, 1989.

Панок В., та ін. Основи практичної психології. Київ, 1999.

Проколієнко Л.М., Ніколенко Д.Ф. /Ред./. Педагогічна психологія. Київ, 1991.

Чебикін О.Я. Емоційна регуляція пізнавальної діяльності. Одеса, 1992.



## ТЕМА 6. РОЛЬ МОТИВАЦІЇ В ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

1. Активність особистості та її життєві потреби.
2. Вплив мотивації на спрямованість особистості.
3. Мотивація та пізнавальні процеси.
4. Роль емоційно-вольових процесів в пізнавальній діяльності.

Після вивчення матеріалу лекції студенти повинні вміти:

- визначити психологічну основу активності особистості;
- охарактеризувати та класифікувати потреби особистості;
- розкрити сутність взаємозв'язку потреб і мотивів;
- пояснити взаємозумовленість мотивів та цілей діяльності;
- розкрити психологічну сутність спрямованості особистості;
- пояснити зв'язок мотивації з пізнавальними процесами;
- визначити роль емоційно-вольових процесів в пізнавальній діяльності.

### 6.1. Активність особистості та її життєві потреби.

Проблема активності особистості - проблема суб'єктивного реагування особистості на вплив біосоціального середовища. Звертаючись до аналізу джерел активності особистості, ми відповідаємо на запитання: які спонукальні психологічні сили змушують людину ставити перед собою ту або іншу мету й домагатися її втілення? Відповівши на це запитання, ми дістаємо можливість зазирнути до анатомії діяльності людини та її поведінки, найінтимніших сторін життя особистості, іншими словами, до її мотиваційної сфери.

Йдеться про явище, яке посідає досить суттєве місце в життєвій психології людини. В процесі активного спілкування людей, досягнення ними взаєморозуміння, у прагненні з'ясувати причини поведінки іншої людини завжди присутнє те, що називається мотивом вчинку - спонукою, яка приводить до його здійснення. Більшість дій людини має цільовий характер. Наприклад, людина змінює роботу, професію, починає або кидає навчання, залишає сім'ю, чинить кривду тощо. За спроби зрозуміти й пояснити цей учинок неминуче постає питання: які ж були чинники цього, чим людина керувалася, який мотив (або мотиви) її вчинку? Людина вдається до дії тому, що поставила перед собою якусь конкретну мету: змінити свій спосіб життя, досягти успіху в якій-небудь галузі, подолати власні недоліки, забезпечити собі добрий зарібок тощо. Але не кожна мета, яка виникає перед людиною, стає тим, що підштовхує до дії. Лише мета, яка має для людини привабливу силу, може протягом певного відтинка життя спрямовувати її психічну активність, роздуми, думки. В людини з'являється досить сильна внутрішня потреба в дії, виникає могутня спонукка, яка й приводить її до вчинку.

Оснoву мотиваційної сфери особистості становлять потреби - динамічно-активні стани особистості, що виражають її залежність від конкретних умов існування і породжують діяльність, спрямовану на зняття цієї залежності. В процесі діяльності відбувається як розвиток особистості, так і перетворення середовища, в якому живе людина. Отже, потреби - це рушійна сила розвитку особистості.

Одна з властивостей потреб - їх пасивно-активний характер. З одного боку, вони задаються людині умовами її біосоціального існування й пов'язані з виникненням дефіциту в нормальній життєдіяльності - соціальної або біологічної. З іншого - потреби детермінують активність, спрямовану на усунення цього дефіциту. Особливість нервовопсихічного напруження полягає в тому, що воно містить потребу у своєму послабленні як передумови знаття напруження.

Іншою властивістю потреб є їх суб'єктивно-об'єктивний характер. У процесі мотивацій суб'єктивна й об'єктивна сторони потреби виступають як єдність протилежностей.

Суб'єктивний бік потреби характеризується кількома моментами:

- а) конкретний нестаток, потреба;
- б) суб'єктивне середовище потреби, фон, тобто внутрішня система потреб, рівень їх розвитку й стану в цю мить, які посилюють або послаблюють імпульс до дії;
- в) суб'єктивні засоби задоволення потреб;
- г) суб'єктивна цінність - значущість задоволення потреби й зусилля, необхідного для її задоволення.

Об'єктивний бік потреби:

- а) об'єкт нестатку, потреби;
- б) об'єктивне середовище - ситуація, що сприяє або не сприяє її задоволенню;
- в) об'єктивні шляхи - засоби, можливості задоволення потреби;
- г) об'єктивна цінність - значущість задоволення потреби й зусилля, необхідного для її задоволення;

Однією з головних властивостей потреб є предметність. Стан потреби характеризується чіткою предметною спрямованістю. Причому ця орієнтованість на зовнішній світ припускає включення цього зовнішнього в певній якості до внутрішньої системи життєдіяльності людини.

Потреба в предметі відчувається заради його опанування як необхідного, але відсутнього в дану мить компонента системи в цілому. Потреба - це завжди відчуття нестачі в чомусь певному. Цим пояснюються чітка автономність і диференційованість потреб у свідомості особистості. Потреби жорстко "заземлені" й "прив'язані" до певних об'єктів і явищ зовнішньої дійсності.

Суттєвим аспектом потреб є їх суспільно-особистісний характер. Потреби індивіда пов'язані з потребами суспільства, вони формуються й

розвиваються в контексті розвитку останніх. Їх не можна зрозуміти, не досліджуючи історичний розвиток суспільства. Аналізуючи потреби індивіда, треба враховувати особливості тих спільнот, до яких він належить. Належність до спільноти є однією з найважливіших детермінант мотиваційної сфери особистості. Оскільки будь-який індивід належить до низки людських спільнот, а в процесі його розвитку кількість спільнот змінюється, природно змінюється і система його потреб. Розвиток цієї системи не є процесом, який розгортається тільки "від індивіда", він є результатом розвитку його зв'язків з іншими людьми. Включаючись до кожної нової спільноти, особистість засвоює її потреби.

Класифікація потреб. Потреби, притаманні людині, можна поділити на базові, похідні та вищі.

1. Базові потреби - це потреби в матеріальних умовах і засобах життя, у спілкуванні, пізнанні, діяльності й відпочинку. Вони диктуються об'єктивними законами життя індивіда в суспільстві та його розвитку як особистості. Кожна з базових потреб може мати різні рівні розвитку, пов'язані насамперед з певними етапами розвитку особистості. Так, потреба в діяльності має градації від потреби в "розрядці енергії" до потреби у праці; у спілкуванні - від аморфного нестатку в іншій людині до вищих форм прихильності до певної особистості (або спільноти); у пізнанні - від елементарної допитливості до палкого пошуку істини; у відпочинку - від потреби в релаксації й сні до тимчасової ізоляції від звичних форм суспільного життя.

2. Похідні потреби формуються на основі базових. До них належать естетичні потреби, потреба в навчанні.

3. Вищі потреби включають насамперед потреби у творчості й творчій праці.

Потреби й мотиви. Потреба, опосередкована складним психологічним процесом мотивації, виявляє себе психологічно у формі мотиву поведінки. Потреба - це нестаток суб'єкта в чомусь конкретному, а мотив - обґрунтування рішення задовольнити або не задовольнити зазначену потребу в даному об'єктивному й суб'єктивному середовищі. Перш ніж потреба спричинить дію, особистість переживає складний психологічний процес мотивації, який полягає в усвідомленні тією або іншою мірою суб'єктивної й об'єктивної сторін потреби й дії, спрямованої на її задоволення.

Схема переходу потреби в мотив:

потреба           →           мотивація           →           мотив  
(нестаток у чомусь) (усвідомлення потреби) (обґрунтування рішення)

Мотивом може стати тільки усвідомлена потреба й тільки в тому разі, якщо задоволення цієї конкретної потреби, багаторазово проходячи через

етап мотивації, безпосередньо переходить у дію. У цьому плані будь-які психічні явища можуть виступати як мотиви поведінки тільки за умови, якщо у відповідному суб'єктивному й об'єктивному середовищі кожне з них перетворюється на потребу, а її задоволення стає звичкою.

З часом, якщо дія стала звичною, між потребою та дією встановлюється прямий зв'язок. Процес мотивації, здійснений раніше, залишається в неактуалізованому стані. Наприклад, кожного дня, ідучи на роботу чи на навчання, людина не замислюється над тим, чому вона це робить, які потреби спонукають її працювати або вчитися. Відповідне рішення було обгрунтоване людиною раніше, коли вона вибирала собі професію або навчальний заклад. Обгрунтування такого рішення нерідко пов'язане з внутрішньоособистісними конфліктами. Можливість їх виникнення зумовлена тим, що поведінка людини має поліпотребнісну детермінацію. Різноманітні потреби можуть як співіснувати, так і суперечити одна одній. З чисто пізнавальної точки зору людину може цікавити одна професія, з матеріальної - інша, з позиції престижу - третя тощо. Зупинивши свій вибір на одній з них, людина, певно, здійснює чималу роботу щодо усвідомлення привілеїв тієї потреби (або їх системи), задоволення якої для неї найбільш значуще.

Отже, мотив є результатом мотивації і являє собою внутрішню психологічну активність, що організує та планує діяльність і поведінку, в основі яких лежить необхідність задоволення потреби. В процесі мотивації потреба дістає одну зі своїх суттєвих властивостей - предметність. Предмет, здатний задовольнити потребу, не є заздалегідь визначений. До першого задоволення потреба не має свого предмета. Набуття потребою свого предмета, її опредметнювання і зумовлює перетворення потреби на певний мотив діяльності.

## 6.2. Вплив мотивації на спрямованість особистості.

Мотиви діяльності людини пов'язані з її цілями. Цілі й мотиви дій можуть збігатися. Наприклад, якщо студента спонукає до виконання лабораторної роботи прагнення засвоїти певні знання або навички, то тут цілі і мотив його дій збігаються. Якщо студент керується у своїх діях не стільки інтересом до змісту, скільки прагненням одержати позитивну оцінку або уникнути неприємностей за невиконання завдання, то мотив і безпосередня цілі його діяльності явно нетотожні.

Взаємозумовленість цілей і мотивів людини очевидна, оскільки цілі діяльності завжди залежить від її мотиву. Для того, щоб предмет або явище дійсності стало метою нашої діяльності, необхідне попереднє усвідомлення людиною, що даний предмет має відношення до задоволення наявної в неї потреби, і потреба в ньому спонукає її до відповідної дії. Мотив спрямовує сили людини в напрямі задоволення її потреб.

На відміну від цілей, далеко не всі мотиви актуально усвідомлюються людиною. Поряд із добре усвідомленими інтересами, прагненнями, переконаннями у психічному житті людини мають місце й такі особистісні тенденції та установки, які недостатньо адекватно усвідомлюються, що зумовлює викривлення у світобаченні, у поведінці.

Спрямованість особистості. Спрямованість - одна з найістотніших сторін особистості, які характеризують її мотиваційну сферу. Поняттям "спрямованість" позначаються ті особистісні утворення, які результативно виявляють себе таким чином:

а) в одній і тій самій життєвій ситуації різних індивідів спонукають ставити перед собою різні завдання;

б) у конкретного індивіда створюють не випадкову послідовність постановки цілей, що протистоїть випадковим змінам ситуацій.

Інакше кажучи, спрямованість - це модус особистості, стрижень її структури, що визначає її ініціативну поведінку, яка виходить за межі пасивних реакцій на зовнішні подразники.

Під спрямованістю розуміють систему домінуючих мотивів. Провідні мотиви підпорядковують собі всі інші й характеризують будову всієї мотиваційної сфери людини. Виникнення ієрархічної структури мотивів виступає як передумова стійкості особистості.

Які ж головні компоненти спрямованості особистості? У структуру спрямованості входять, передусім, усвідомлені мотиви поведінки: цілі, інтереси, ідеали, переконання особистості. Їхня стійка ієрархія дає змогу в певних межах передбачати загальну спрямованість особистості, її вчинків. Проте на поведінку людини впливають не тільки усвідомлені, а й мало усвідомлені мотиви. Їхнє співвідношення визначає поведінку людини в новій ситуації. Людина часто діє всупереч свідомо сформованому наміру, під впливом безпосередньої спонуки, скажімо, сильного емоційного стану.

Отже, спрямованість особистості має моноідеєстичний одновершинний характер. Чи так це в реальному житті? Певно, ні. Людина, наприклад, спрямована на галузь техніки, але небадужа до жінок, дітей і при цьому дуже сприйнятлива до всіх суспільних подій. У чому ж полягає спрямованість її особистості? Можна сказати, в тому головному, що її найбільше цікавить. Якщо головне для неї все те, що було назване? Звичайно, інтенсивність певного інтересу залежить від конкретної життєвої ситуації, свідомо, а іноді й не зовсім свідомо може набувати самостійно спрямовуючого, мотивуючого значення. Мотиви можуть зливатися в групу мотивів, які викликають ту або іншу поведінку.

Якщо інтереси, ідеали, переконання особистості стикаються один з одним, спрямованість особистості виявляється в групі конфліктуючих мотивів.

У значущій для особистості ситуації мотиви виявляються чіткіше й окремі з них закономірно стають домінуючими. Але це не означає, що

вони домінують постійно: їх домінування має ситуативний характер. Щоб розкрити провідні мотиви поведінки, художник (письменник, драматург, кінорежисер) навмисно стикає людей у таких ситуаціях, у яких виразно мають виявлятися особистість, її характер та спрямованість. Отже, окремі мотиви можуть відігравати роль стійкого й домінуючого чинника лише в деяких людей; частіше вони виступають у такій ролі лише в найбільш значущій для особистості ситуації, стосовно найбільш значущих для неї цінностей.

За домінуючою в діяльності та поведінці людини мотивацією розрізняють три основні види спрямованості: спрямованість на взаємодію, спрямованість на завдання (ділова спрямованість) і спрямованість на себе (особиста спрямованість).

Спрямованість на взаємодію спостерігається у тих випадках, коли вчинки людини визначаються потребою у спілкуванні, прагненням підтримувати добрі стосунки з колегами. Така людина виявляє стійкий інтерес до спільної діяльності, хоча її фактичний внесок у виконання завдання може бути мінімальним.

Спрямованість на завдання, або ділова спрямованість, відображає перевагу мотивів, які породжуються діяльністю: інтерес до процесу праці, безкорисливе прагнення до опанування нових навичок та умінь. Людина з такою спрямованістю орієнтується на співпрацю з колективом, домагається найбільшої продуктивності праці - своєї та інших людей, намагається обґрунтовано довести свою точку зору, яку вважає корисною для виконання завдання.

Спрямованість на себе, або особиста спрямованість, характеризується перевагою мотивів досягнення особистого добробуту, прагненням підтвердити особисту першість та престиж. У цьому випадку людина частіше зайнята собою, своїми почуттями, переживаннями, мало реагує на потреби оточуючих людей, байдужа до колег, своїх обов'язків. У праці вона бачить передусім можливість задовольнити свої прагнення незалежно від інтересів колег.

### 6.3. Мотивація та пізнавальні процеси

Мотивація не тільки детермінує діяльність людини, а й пронизує більшість сфер психічної активності, в тому числі й пізнавальну. Це стосується усіх пізнавальних процесів: сприймання, мислення, уяви та пам'яті.

Говорячи про мотиваційні фактори, які впливають на перцепцію, не можна обминути проблему установки. Люди більш чутливі до тих об'єктів, які відповідають їх установці, ніж до тих, які їй не відповідають. Досліди зі спеціально створеною установкою (давалася інструкція очікувати стимули специфічного характеру або розрізняти особливі властивості в стимулах) показали, що суб'єкт готовий розрізняти нові стимули, які

мають зазначені властивості. тобто у нього з'являється вибіркова установка.

Вплив мотивів на сприймання виявляється і в так званому феномені сензитивізації, або принципі резонансу. Йдеться про підвищену сприйнятливість до об'єкта актуальної мотивації: об'єкти, в яких відображені актуальні потреби людини, мають, як правило, нижчий поріг пізнання, ніж ті, які не входять до системи її потреб або мають для неї в даний момент меншу значущість. Особистість неначе резонує, налаштовується на сприймання того, що для неї актуально значуще.

Водночас із сенсибілізуючим впливом мотивації на перцепцію відмічені закономірності викривлення об'єкта перцепції під впливом тих або інших мотиваційних тенденцій. М.С.Неймарк дослідила дію трьох мотивів: зацікавленість самою справою; прагнення до самоствердження; боротьба за інтереси групи. Виявилось, що кількість помилок перцепції в досліджуваного була детермінована домінуючим мотивом. Випадки спотворюючого впливу досить сильних мотивів на сприймання мають місце і в природних умовах життя особистості. Наприклад, під впливом сильних почуттів суперникові приписуються особливості, які йому насправді зовсім не притаманні (довгий ніс, криві ноги, злий вираз обличчя та ін.).

Мотиви мислення виникають у самому процесі мислення. Мотиви мислення традиційно поділяються на дві групи: зовнішні (розумова діяльність спрямована на результат, не пов'язаний з пізнанням об'єкта) та внутрішні (розумова діяльність спрямована на пізнання об'єкта). Вплив мотивів на результати розумової діяльності виявився при дослідженні цілепокладання. Як відомо, в діяльності людини, крім кінцевої мети, важливу роль відіграють проміжні цілі, вони є відносно самостійними.

Можна простежити зміни в мисленні, що відбуваються під впливом зміни мотивації. В одній ситуації досліджуваній розв'язував задачу за "нейтральною" інструкцією, в іншій повідомлялося про дослідження розумової обдарованості. Виявилось, що із запровадженням мотивації кількість проміжних цілей збільшилась у 2 рази, а продуктивність знаходження рішень - у 3,5 рази. Крім того, мотиви інтенсифікували вплив підказки.

Мотиви впливають на когнітивні оцінки й тим самим на структурування, класифікацію та організацію певного стимулюючого матеріалу. Наприклад, пропонується класифікувати картки з фразами так, щоб у кожній купі знаходились картки з фразами на одну тему. Як правило, досліджуваній зараховує до одного класу з однозначним стимулом, що має мотиваційно значущу ознаку як єдину класифікаційну підставу, багатозначні стимули, які містять цю ознаку. Чим більша кількість багатозначних стимулів об'єднується навколо однозначного стимулу, тим вище мотиваційна значущість відповідної теми.

Виявлення мотивації в уявленні та фантазії демонструє такий експеримент. Матроси з підводного човна повинні були впізнати ледве помітні на екрані обриси предметів. Реакція досліджуваних була найбільше пов'язана з їжею: оскільки матроси скупили за різноманітною їжею, то вони бачили посуд та інші об'єкти, пов'язані з відсутніми на борту продуктами. Людина мріє про те і марить саме тим, що для неї значуще, в чому вона в цей час відчуває потребу. В результатах уявлення та фантазії проектується особистість, і передусім її мотиваційна сфера.

Зв'язок мотиваційних явищ з пам'яттю яскраво виявляється в "ефекті Зейгарник": людина краще запам'ятовує дію, яка залишилася незавершеною. Чим це пояснюється? Якщо людина дає сама собі завдання (увечері комусь зателефонувати), в неї виникає потреба в діяльності (К.Левін назвав таку потребу "квазіпотребою"). Ця потреба викликає систему напружень, яка мала б розрядитися в діяльності, спрямованій на досягнення поставленої мети. Але ця діяльність через якісь причини виявилася загальмованою, і тому розрядка напруження не відбулася. Як же потреба буде мотивувати наші подальші дії? Вона викликає у нас прагнення мимоволі звернутися, коли з'явиться можливість, до припиненої діяльності, тобто добитися розрядки напруження. А тому характер персеверуючих (тобто тих, які відновлюються) дій, прагнень може непрямо свідчити про мотиви, які лежать у їх основі.

Процес забування є функцією не тільки часу, а й значущості для особистості того, що забувається. Те, що має для людини життєве значення і відіграє певну роль у її діяльності, як правило, не забувається. Наявність інтересу до матеріалу веде до більш тривалого його запам'ятовування. Матеріал, пов'язаний з потребами, цілями людини, забувається повільніше.

Слід відзначити неабияку роль мотивації в активізації уваги до аспектів ситуації, відповідних мотивам. Ідеться про особливу вибірковість уваги, детерміновану актуальною потребою. Наприклад, людина, яка їде в тролейбусі й поринула у свої думки, раптом відволікається від них через випадково почуту фразу про те, що її цікавить.

Таким чином, пізнавальні процеси невід'ємні від особистості та її мотиваційної сфери.

#### 6.4. Роль емоційно-вольових процесів в пізнавальній діяльності.

Регуляція дій може здійснюватись у вигляді безпосередньої реакції чи цілеспрямованої активності.

Більш елементарні форми поведінки людини - реактивні - є емоційними процесами, складніші – цілеспрямовані - здійснюються завдяки мотивації. Мотиваційний процес можна розглядати як форму емоційного. Мотивація - це емоція плюс спрямованість дії. Емоційна поведінка є експресивною, а не спрямованою до мети, її напрям змінюється разом зі зміною ситуації.



Поведінка людини містить емоційні й мотиваційні компоненти. Особливості емоційного ставлення людини до різних явищ навколишнього життя суттєвою мірою визначають мотивацію. Позитивні спонукання мають на меті реалізацію позитивного ставлення у вигляді відповідної дії, виявлення інтересу. Негативні спонукання спрямовані на те, щоб запобігти тим видам спілкування, явищам та предметам, при зіткненні з якими ми відчуваємо неспокій, гнів, сором. Ці стани та переживання перетворюються на усвідомлені мотиви наших дій. Навіть недостатньо усвідомлені, вони все одно мотивують нашу поведінку: часто діяльність здійснюється не заради її мети, результату, а під тиском відповідного переживання.

Сила мотиву зумовлює стійкість особистості, що відбивається на ефективності її діяльності. Так, якщо сила потреби, спонукаючої до діяльності, є невеликою, то невдача і пов'язана з нею негативна емоція впливають переважно на активність суб'єкта, спонукаючи його до якнайшвидшого виходу з ситуації. Якщо ж сила потреби надзвичайна, то невдача і пов'язані з нею негативні емоції викликають таке перевищення рівня емоційного збудження, що з'являються ознаки дезорганізації діяльності та поведінки.

Аналіз цих залежностей дає змогу відповісти на запитання, чому одні студенти під впливом стресу відповідають на іспитах значно гірше за свої можливості, а інші демонструють несподівану повноту відповідей.

Воля і мотив. Розгляд мотивації як обов'язкової умови виникнення вольової поведінки пов'язаний з ім'ям академіка Д. М. Узнадзе. Основою теорії Узнадзе є вчення про потреби як джерела активності та об'єктивну ситуацію їхнього задоволення. За цією теорією, активність, спрямована на задоволення потреб, пов'язаних із добуванням засобів для задоволення потреб, має дві форми:

- поведінка-обслуговування (вужче - імпульсивна поведінка) живиться від джерела актуальної потреби. Коли суб'єкт дії завертається до зовнішнього середовища для задоволення потреби, для нього створюється актуальна ситуація, яка є умовою виникнення відповідної установки;

- вольова поведінка, спрямована на задоволення не актуальної потреби суб'єкта, а можливої потреби, яка може виявитися у даного суб'єкта через деякий час. Активність, що "має силу діяти без актуальної потреби", - це воля.

Здійснення вольового акту залежить від прийняття рішення. Актові рішення передуює період обмірковування та пошуку потрібної для даної особистості поведінки, за яку суб'єкт готовий нести відповідальність. Це поведінка, в якій людина виходить із загальних потреб, а не керується імпульсом актуальної потреби.

Мотиви і навички. Мотив тим більш і тим активніше спрямовує діяльність, чим більше він спирається на навички. Успіх діяльності є

функцією якості навички й сили мотиву. Оцінюючи ефективність виконання діяльності, необхідно враховувати не тільки силу мотиваційної тенденції, що детермінує цю діяльність, а й ступінь співвіднесення окремих її елементів. Наприклад, причиною невдалого написання літер і цифр першокласником може бути відсутність як бажання вчитися, так і усталених навичок письма.

Що є вирішальним фактором успішності діяльності? Навички активізують мотиви, посилюють їх вплив на поведінку; у свою чергу, від сили мотиву залежать швидкість і стійкість засвоєння навичок. Якщо набуття навичок вимагає тонкої диференціації (тобто розрізнення дуже схожих сигналів), то, за законом Йеркса-Додсона, надмірна сила мотиву протидіє цьому: під впливом сильного мотиву якість диференціації погіршується. А тому, чим сильніший мотив (до певної межі), тим швидше й стійкіше засвоюються навички. За однакового ступеня сформованості навичок вищому рівневі мотиваційної тенденції відповідає більший рівень ефективності відповідної діяльності, поведінки.

#### Питання для самоперевірки та повторення

1. Охарактеризуйте особливості системного підходу до вивчення діяльності, поведінки особистості.
2. Як класифікуються потреби?
3. Чим потреби відрізняються від мотивів?
4. Як мотиви впливають на спрямованість особистості?
5. Визначте вплив мотивації на пізнавальні процеси.
6. Як емоційно-вольові процеси пов'язані з мотивацією?
7. У чому полягає суть закону Йеркса-Додсона (оптимуму мотивації)?

#### Додаткова література з теми

Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М., 1991.

Асмолов А.Г. Психология личности. М., 1990.

Дубравська Д.М. Основи психології. Львів, 2001.

Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва: навчальний посібник. Київ, 1993.

Киричук О.В. та ін. Основи психології. Київ, 1996.

Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ, 1989.

Панок В., Титаренко Т. та ін. Основи практичної психології. Київ, 1999.

Проколієнко Л.М., Ніколенко Д.Ф. /Ред./ . Педагогічна психологія. Київ, 1991.

Узнадзе Д.Н. Потребности. Поведение. Воспитание. М., 1988.

Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Пер. с нем. М., 1986, Т.1,2.

Чебыкин А.Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности. Одеса, 1992.

## ТЕМА 7. РОЛЬ МИСЛЕННЯ ТА ІНТЕЛЕКТУ В ПРОЦЕСІ ЗДОБУТТЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1. Професійне мислення та принцип єдиного інтелекту.
2. Психологічні особливості проблемного навчання у вищій школі.
3. Мислення і мовлення.
4. Психологія мислення і дослідження в галузі штучного інтелекту.

Після вивчення матеріалу лекції студенти повинні вміти:

- характеризувати процес мислення та мисленнєві дії;
- визначити основні мисленнєві операції;
- розрізняти поняття “мислення” та “інтелект”;
- правильно визначити професійне мислення;
- охарактеризувати психологічні особливості проблемного навчання;
- розкрити психологічну сутність взаємозв'язку мислення з мовленням;
- пояснити зміст понять “комп'ютерна метафора” та “штучний інтелект”.

### 7.1. Професійне мислення та принцип єдиного інтелекту.

Мислення являє собою процес опосередкованого й узагальненого відображення людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їхніх істотних властивостях, зв'язках та відношеннях. Мислення є одним із провідних пізнавальних процесів, його вважають найвищим ступенем пізнання. Відображення на стадії мислення відрізняється від чуттєвого пізнання на стадії сприймання тим, що мислення відбиває дійсність опосередковано, за допомогою системи засобів, зокрема мисленнєвих операцій, мови й мовлення, знань людини тощо. Відображення дійсності на рівні мислення має також узагальнений характер. Виділяючи загальне, ми спираємося не тільки на ті об'єкти, які сприймаємо в даний момент, а й на ті, які сприймали в минулому.

Мислення – предмет не тільки психології, а й філософії, логіки, фізіології та інших наук. Принциповою є проблема виділення саме психологічного аспекту вивчення мислення, диференціації цього аспекту від теоретико-пізнавального й логічного. За такої постановки питання недостатньо визначення мислення як найвищого ступеня пізнання, який характеризується узагальненістю й опосередкованістю. У підходах провідних вітчизняних психологів, зокрема Л.С.Виготського, С.Л.Рубінштейна, О.М.Леонтьєва, П.Я.Гальперіна, Г.С.Костюка, можна виділити такі загальні положення щодо трактування мислення як предмета психології:

1. Усі явища мислення не входять до предмета психології, необхідним є виділення спеціального аспекту вивчення мислення психологічною наукою.
2. Мислення процесуальне, або розгорнуте в часі, динамічне.
3. Мислення як процес і мислення як діяльність (С.Л.Рубінштейн), орієнтування як процес та орієнтування як орієнтувально-дослідницька діяльність (П.Я.Гальперін) дуже часто розглядаються як близькі або навіть як синонімічні поняття.
4. Мислить суб'єкт, орієнтування також здійснює суб'єкт.

Якщо на рівні теоретико-пізнавального й логічного аналізу абстрагувати мислення від суб'єкта можна і навіть необхідно, то на рівні психологічного аналізу це неможливо. Інакше кажучи, мислить суб'єкт, особистість, активна людина, яка не тільки пізнає навколишній світ, а й перетворює його власним розумом. Мислення являє собою ядро інтелектуально-творчого потенціалу особистості, його активну складову. Саме через мислення відбувається процес цементування окремих пізнавальних процесів у єдиний блок – інтелект людини, бо воно забезпечує здатність людини будувати індивідуальну “ картину світу ”, по-своєму, особистісно відображати й розуміти навколишню дійсність, суб'єктивно розвивати й реорганізовувати індивідуальний суб'єктивний досвід, головним чином досвід пізнавальної взаємодії з навколишньою дійсністю. Не важко зрозуміти, що саме мислення є головним інструментом в процесі здобуття знань, одержання професійної освіти взагалі та у вищому навчальному закладі зокрема.

Мислення як процес відбувається завдяки мисленнєвим діям та операціям. Мисленнєві дії – це дії з об'єктами, що відображені в образах, уявленнях та поняттях. Вони відбиваються “ в думці ” за допомогою мовлення. Людина не діє безпосередньо з предметами, вона робить це подумки, не вступаючи в контакт із самими предметами й не вносячи реальних змін у їхню будову, розміщення.

Серед мисленнєвих операцій найважливішими вважаються аналіз, синтез, порівняння, абстрагування та узагальнення. Можна назвати ще класифікацію і систематизацію.

Усі види й типи мислення неодмінно співіснують в інтелекті дорослої людини, взаємодоповнюючи один одного. Залежно від конкретної мети діяльності й задачі, що розв'язується, той чи інший тип мислення може превалювати, переважати або в даний конкретний момент, або в певній професійній діяльності. Однак мислить суб'єкт, і всі задачі, які стоять перед ним він вирішує завдяки своєму інтелектові. “ Принцип єдиного інтелекту ” Б.М.Теплов формулює таким чином: “ Інтелект у людини єдиний і єдині основні механізми мислення, однак відрізняються задачі, які стоять у тому або іншому випадку перед розумом людини ”.

Принцип єдиного інтелекту має важливе значення для з'ясування сутності професійного мислення. Поняття “професійне мислення” поширилось в психології в другій половині ХХ ст. У зв'язку з об'єктивною інтелектуалізацією праці, потребою у формуванні в професіонала (інженера, лікаря, вчителя, агронома, економіста та ін.) мислення, яке дає змогу здобувати і оновлювати знання, підвищувати кваліфікацію, критично мислити й знаходити нові оригінальні засоби розв'язування професійних задач, добре орієнтуватися в потоці різноманітної інформації, переборювати “нештатні”, екстримальні ситуації.

Залежно від характеру діяльності відбувається подальша диференціація професійних типів мислення. Так, у художньому мисленні розрізняють мислення музичне, сценічне, поетичне, композиційне та ін. У галузі інженерно-технічної діяльності, де функціонує технічне мислення, воно реалізується і як оперативне мислення, і як інженерне. Виділяють також юридичне, педагогічне, медичне (клінічне) мислення тощо.

Отже, професійне мислення – це інтелектуальна діяльність щодо розв'язування професійних задач. Оскільки специфіка професійної діяльності зумовлена особливостями задач, що їх розв'язують різні спеціалісти, то якість професійної діяльності, або рівень професіоналізму, залежить від типу мислення. Високий рівень професіоналізму пов'язаний з теоретичним (не емпіричним), творчим, часто інтуїтивним мисленням і розвиненим практичним інтелектом. Підготовка професіонала у вищій школі вимагає обов'язкового аналізу специфіки професійних задач і стратегії їхнього розв'язування, оскільки процес мислення саме і полягає в розв'язуванні тих або інших завдань.

Специфічність професійного мислення здебільшого пов'язана з орієнтуванням фахівця у предметі своєї діяльності, а також з використовуваними знаряддями, засобами впливу на цей предмет, тобто технологічним боком професійної діяльності. Дослідники підкреслюють зв'язок предметного змісту й технології професійної дії з формами й логікою професійного мислення. Специфічний предмет ніби “диктує” спосіб його осмислення.

Велике значення для професійного мислення має “почуття” матеріалу, партнера, супротивника, дії, більше того, “почуття” проблемної ситуації, яка ще не виникла, але може виникати в професійній діяльності. Ясно, що це “почуття”, не зважаючи на таку назву, базується не на сприйманні або емоціях, а на комплексній скоординованій роботі всіх інтелектуальних структур, згорнутому, автоматизованому мисленні, яке миттєво обробляє всі дані, що отримують органи чуттів, пропонує пам'ять, виділяє увага відповідно до потреб особистості (особистісних смислів). Тому в даному разі можна безумовно говорити про професійний інтелект.

Зазначене вище почуття слугує основою для вибору адекватних засобів і способів розв'язування професійних задач. Так, професіонали високого класу часто відчують предмети й знаряддя діяльності як “свої власні органи”, як продовження свого тіла. Хірург, який зондує рану, сприймає зонд як продовження своєї руки, і кінець зонда, яким він шукає кулю, для нього є “відчутним”. Досвідчений машиніст відчуває поїзд у русі весь, до самого останнього вагона. Професіонали не тільки відчують, а й на основі якихось не завжди усвідомлених ознак прогнозують, передбачають виникнення проблемної ситуації (незвичний запах або шум у машині, літаку, якісь риси поведінки хворого, учня, студента та ін.).

## 7.2. Психологічні особливості проблемного навчання у вищій школі.

Що таке мислення с конкретно-психологічного боку, тобто в плані його виявлення, діагностики розвитку й тренінгу? На це питання можна відповісти однозначно: мислення – це процес розв'язування задач. Таке трактування спирається на основні здобутки прикладних досліджень мислення. Як у теоретичному, так і в практичному мисленні задача визріває з проблемної ситуації. Виявлення проблемної ситуації, перехід її у сформульовану проблему й далі – в задачу – процес не однозначний і не прямолінійний. У реальному мисленні побачити та сформулювати проблему інколи значно важче й важливіше, ніж її розв'язати. С цього приводу можна згадати афористичне висловлювання Н.Бора : „ Проблеми важливіше за рішення. Рішення можуть застаріти, а проблеми залишаються”. В широкому смислі слова проблемною є будь-яка ситуація, практична або теоретична, в якій немає готового відповідного до обставин рішення і яка саме тому вимагає обдумування.

З практичною метою навчання у вищому закладі освіти розв'язуванню проблем, можна їх класифікувати залежно саме від наявності або відсутності названих вище ознак: чи сформульована проблема з самого початку, чи відомий метод розв'язування проблеми, чи відоме рішення проблеми (або, принаймні, чи існує критерій того, що саме можна вважати рішенням). За цими ознаками всі проблемні ситуації поділяються на вісім різних типів.

Тип	Формування проблеми*	Метод розв'язування проблеми	Розв'язування проблеми
1	+	+	+
2	+	+	-
3	+	-	+
4	+	-	-
5	-	+	+
6	-	+	-
7	-	-	+
8	-	-	-

\* ”+” – означає “відомо”, а “-” - “невідомо”.

Перші чотири типи – це очевидні проблемні ситуації, коли задача сформульована з самого початку. Відмінності між ними зводяться до того, чи відомо, яким методом має розв’язуватися проблема, і чи визначені критерії того, що саме є рішенням, „відповіддю”, якщо вжити шкільну термінологію. Останні чотири типи (п’ятий - восьмий) – це неявні проблемні ситуації, коли проблему ще потрібно виявити й сформулювати.

Розглянемо основні типи цих ситуацій. Так, проблемні ситуації першого типу інколи називають показовими задачами. Є питання, відповідь на яке потрібно знати, відомий метод розв’язування і відомо, що саме вважати рішенням. Такі задачі дуже часто застосовуються в навчанні.

Цікавим є і другий тип: є питання, добре зрозумілий процес розв’язування, невідомий тільки критерій того, що є рішенням (зверніть увагу – йдеться саме про критерій того, що вважати рішенням, а не безпосередньо про рішення). Ось приклад такої задачі, який наводить О.А.Івін: „Про людину відомо, що вона живе на шістнадцятому поверсі й завжди їде вниз ліфтом; угору вона піднімається тільки до десятого поверху і далі йде пішки. Чому?”

Проблема визначена, оскільки є питання та інформація, необхідна для одержання відповіді. Як розв’язувати задачу? Зрозуміло, що треба знайти особливість мотиву поведінки цієї людини порівняно зі стандартними мотивами. Що ж вважати рішенням?

Ця задача відома, і добре відоме її „стандартизоване” рішення: людина невисокого зросту, і вона не може натиснути кнопку вище десятого поверху. Але чому саме така відповідь є правильною? Це важко довести. Може, людина заходить у гості до своїх друзів, які живуть на десятому поверсі, або хоче потренуватися, а на всі 16 поверхів у неї сил не вистачає. Мабуть, можливі й інші варіанти рішення. Такі задачі не мають єдиної відповіді й тому в психології називають „відкритими”. Пошук вирішення таких задач передбачає принципове перевизначення їх з урахуванням критерію його правильності. Цей процес творчий і нетривіальний.

Третій тип проблемних ситуацій інколи називають риторичними проблемами. Їхніми характерними особливостями є те, що вони, як правило, чітко сформульовані кимось (не тим хто розв’язує), обов’язково мають рішення, коло пошуку досить обмежене. Приклад проблем цього типу – кросворди та інші аналогічні задачі. До четвертого типу належать так звані класичні проблеми, скажімо наукові, які вже поставлені, однак через якісь обставини ще не розв’язані.

Останні чотири типи проблемних ситуацій – ситуації самостійної постановки проблеми. Процесові розв’язування людиною будь-якої задачі передує її постановка. Цей етап важливий у всіх задачах, однак особливо в тих, які виникають у практичній трудовій діяльності. Вміння знаходити

майбутню задачу – проблемну ситуацію – одна з провідних властивостей мислення практика-професіонала. Проблемна ситуація найчастіше не усвідомлюється повністю й існує остільки, оскільки в ній, так би мовити, “присутня” людина, яка її виявила. Задача відрізняється від проблемної ситуації тим, що вона усвідомлена суб’єктом, об’єктивована й найчастіше описана словесно або в іншій знаковій (числовій, графічній) формі. Постановка задачі містить її аналіз і розуміння на певному рівні, попереднє визначення задуму рішення, стратегії, плану дій. Вона обов’язково передбачає врахування можливих реально доступних і наявних засобів розв’язання задачі. Під засобами розв’язування розуміються матеріальні, матеріалізовані та ідеальні об’єкти, що безпосередньо не входять до умов задачі, але залучаються до її розв’язання. У цьому сенсі матеріальним засобом розв’язування є і олівець, яким пише людина, і верстат, на якому виготовляється деталь, і комп’ютер, на якому обчислюються дані для проектування.

З поняттям “засоби розв’язування” пов’язане поняття “стратегія розв’язування”. У психологічній літературі існує кілька визначень стратегій розв’язування задач. Відоме визначення В.О.Моляко, за яким стратегія – це домінуюча тенденція в інтелектуальній поведінці суб’єкта, що розв’язує задачу. Стратегія передбачає вміння поставити і проаналізувати нову задачу, здійснити пошук найадекватнішої гіпотези розв’язання і саме розв’язування. Цей термін необхідно співвіднести з такими, як “метод”, “спосіб”, “прийом” розв’язування та ін., які визначають сукупність (послідовність систем) дій (операцій, кроків), що забезпечують розв’язання задачі. Інакше кажучи, “метод”, “спосіб”, та інші терміни такого типу належать до процесу розв’язування задачі в його виконавчій, реалізаційній частині. Стратегія ж стосується механізмів, які керують процесом розв’язування і породжують послідовність виконуваних дій. Визначити стратегію можна як систему засобів і рекомендацій щодо їх перетворення в процесі розв’язування.

Зазначені вище підходи до поняття задачі та процесу її розв’язування, творчого мислення широко використовуються в проблемному навчанні у вищих навчальних закладах для організації такої діяльності студентів, яка сприяє не тільки засвоєнню ними знань, умінь, навичок, а й розвиває творчі здібності, формує творчий потенціал. В основі концепції проблемного навчання лежить поняття навчально-творчої задачі, тобто такої форми організації змісту навчального матеріалу, за допомогою якого викладач вводить студентів у проблемну (творчу) ситуацію, безпосереднього або опосередковано задає мету, умови та вимоги навчальної діяльності з елементами суб’єктивної творчості.

Можливості такої організації навчального матеріалу досить широкі та різноманітні, оскільки можна підібрати й розробити багато типів і видів творчих задач, залежно від мети розвитку певних компонентів творчого



потенціалу. Так, відповідно до класифікації В.І.Андреева задачі з явно вираженою суперечністю (задачі-парадокси, антиномії) сприяють виробленню вміння бачити суперечності, здатності формулювати проблему, задачі з конкретно заданою інформацією (непевною, зайвою, суперечливою тощо) сприяють розвиткові здатності відшукувати потрібну інформацію й використовувати її, задачі з прогнозування (прогресивного або регресивного) розвивають здатність генерувати гіпотези та ін. Усього класифікація В.І.Андреева окреслює 15 типів творчих задач (кожен з яких налічує до 8-10 видів) і є, як зазначає автор, відкритою, тобто може доповнюватися іншими типами. Спробуйте самі назвати ще кілька типів таких задач, виходячи з викладеного вище про мислення й творчу діяльність.

### 7.3. Мислення і мовлення.

Мова й мовлення є одним із засобів мислення, розуміння. Роль мови велика навіть щодо осмислення й інтерпретації наочно даних об'єктів, коли результати роботи відчуттів та сприймання перекодовуються в мовні знаки. Коли ж ідеться про розуміння складних об'єктів, абстрактного матеріалу, об'єкт мислення ставиться перед свідомістю у мовній формі.

Мова є носієм пізнаного й водночас знаряддям пізнання нового (Г.С.Костюк). Однак у мові, як у знаковій системі, відображені вже досить формалізовані, фіксовані значення, які можуть забезпечити міжлюдське спілкування. Що ж до особистісних смислів предметів та явищ, які завжди забарвлені індивідуальним життєвим досвідом, потребами й емоціями конкретної людини й тому можуть не збігатися зі значеннями, то вони виражаються в мовленні.

Чи залежить від конкретної мови мислення її носіїв? Відомі психолінгвісти Сепір і Ворф відповідають на це запитання позитивно. Вони автори так званої гіпотези лінгвістичної відносності Сепіра – Ворфа. “Певною мірою людина перебуває під владою конкретної мови, яка є для даного суспільства засобом вираження, - пише Сепір. - Ми бачимо, чуємо і сприймаємо дійсність так, а не інакше передусім тому, що мовні норми нашого суспільства сприяють певному вибору інтерпретації”. Сепір уводить поняття лінгвістичного детермінізму (мова може детермінувати мислення) і лінгвістичної відносності (цей детермінізм пов'язаний з конкретною мовою, якою розмовляє людина). Ці автори наводять багато досить переконливих прикладів такої відносності на всіх рівнях – від лексичного до граматичного. Так, скажімо, у мові ескімосів існує 50 назв для різних відтінків білого кольору, тобто 50 варіантів слова “білий”. Ясно, що це пов'язане із середовищем – ескімосів, як відомо, оточує сніг.

Один з видів мовлення – внутрішнє мовлення (без звуків). Воно є формою існування внутрішніх мисленневих дій, і саме тому процес

інтеріоризації (перетворення зовнішніх дій у мисленнєві), проходячи ряд етапів, про які вже йшлося, обов'язково завершується етапом, коли дія вже коментується й контролюється за допомогою мовлення не зовнішнього (промовляння вголос), а внутрішнього, часто скороченого й згорнутого.

Сучасні психологічні дослідження свідчать про діалоговий характер мислення людини, зокрема її внутрішнього мовлення. Згідно з підходом М.Бахтіна, відомого дослідника творчості Ф.Достоевського, діалог, дискусія характеризується не стільки присутністю двох або більше співбесідників, скільки наявністю двох або більше позицій, поглядів на ситуацію, задачу, мету діяльності тощо.

Мисленнєва дія, думка часто розгортається як таке зіткнення різних позицій і підходів, яке відображається й у внутрішньому мовленні. Перехід від думки до внутрішнього мовлення й від останнього до мовлення зовнішнього, повноцінного вербалізованого вираження думки – процес не тільки не прямолінійний, а загалом такий, що не може бути описаний на площині. Навіть більше: щоб його описати, недостатньо трьох вимірів простору. За влучними висловом Л.С.Виготського, думка нависає хмарою змісту і може або пролитися, або не пролитися дощем слів. Перетворення особистісних смислів у значення робить процес переходу від думки до слова дуже складним, а часом непереборним для людини.

Проілюструвати сказане можна не тільки на прикладах написання художніх творів, а й на відомій майже кожному ситуації оволодіння іноземною мовою, перших спроб спілкування з нею. Людина може мати досить вагомий запас слів, знати граматику й синтаксис, отримувати позитивні оцінки в навчальних умовах і при цьому принципово не володіти навичками так званого активного мовлення. З психологічної точки зору це означає, що не сформоване вміння виражати свої думки в новій знаковій системі, якою завжди є нова мова (до речі це може бути й загалом інша знакова система - креслення, ноти та ін.).

Саме в значенні слова криється вузол тієї єдності, яка називається мовленнєвим мисленням. Це відбувається тому, що значення слова – явище мовленнєве й мисленнєве водночас, тобто належить як, до сфери мовлення так і до сфери мислення. Разом с тим значення слова – єдність не тільки мислення і мовлення, а й єдність узагальнення і спілкування, комунікації і мислення. Спілкування, за Л.С.Виготським передбачає узагальнення (“слово майже завжди готове, коли готове поняття”).

Однак значення слова – не більше ніж потенція, яка реалізується в живому мовленні, значення – тільки один камінець в складній будові смислу. Смилом у такому контексті є сукупність усіх психологічних фактів, які викликає в нашій думці слово, почуте або промовлене.

Саме семантичні, пов'язані зі значенням моменти переважають у внутрішньому мовленні. Внутрішнє мовлення є чисте предикативним, тобто в ньому предикати (дієслова, інші слова які позначають дію) суттєво

переважають над словами, які позначають те про що йдеться. Це відбувається тому, що тема, на яку ми розмовляємо самі з собою, нам як правило досить відома.

Внутрішнє мовлення, за Л.С.Виготським, - це мислення чистими значеннями. Воно не збігається з думкою, тому що не збігаються одиниці мислення й мовлення. Те, що в думці міститься одночасно, у мовленні розгортається послідовно.

Отже, думка не збігається не тільки зі словами, а й зі значеннями слів. Тому процес розуміння думки, не залежно від того, промовлена вона в голос чи ні, не є безпосереднім процесом. "Думка, - каже Л.С.Виготський, - породжується не іншою думкою, а мотивуючою сферою людини. Тому й зрозуміти слово, думку означає передусім зрозуміти мотив, те, заради чого думка промовляється".

Процес розуміння мовлення тісно пов'язаний з ширшою проблемою розуміння людиною, яка спілкується, не тільки слів, речень, а й того, що стоїть за ними, - думок, намірів, мотивів, ставлень. Однак слово, як кажуть для того й дається людині, щоб вона все це приховувала.

#### 7.4. Психологія мислення і дослідження в галузі штучного інтелекту

У далеке минуле відійшли дискусії про те, чи може машина (тобто комп'ютер) мислити. В наш час комп'ютер слушно вважається одним з адекватних засобів розв'язування задач людиною. Однак у розвиток як психології, так і комп'ютерних наук "комп'ютерна метафора" внесла багато нового. "Комп'ютерна метафора" розглядає людину як канал передавання інформації, а психічні процеси як такі, що реалізують інформаційний обмін з навколишнім середовищем.

Коли говорять про людину як канал передавання інформації, то передусім проводять аналогію між людською і комп'ютерною пам'яттю. В комп'ютері, як відомо, розрізняють пам'ять активну й пасивну (пасивна пам'ять об'ємніша і містить як дані, так і програми їхньої обробки). Аналогічні риси почали знаходити в організації когнітивної (пізнавальної) сфери людини, виділяючи, скажімо, так звані сенсорні регістри, первинну пам'ять - з обмеженим обсягом і вербалізацією як засобом збереження інформації і вторинну пам'ять - довгочасну семантичну пам'ять з великим обсягом пасивної інформації, яка зберігається (Н.Во і Д.Норман). Відповідно через такі аналогії визначали й описували інші когнітивні процеси. "Комп'ютерна метафора" є провідною в такому відомому напрямі зарубіжної психології, як когнітивна психологія. Різновидом комп'ютерної є "програмна метафора", згідно з якою психічні процеси порівнюються з машинними програмами.

Сучасним варіантом "комп'ютерної метафори" є поняття "штучного інтелекту". Сфера досліджень штучного інтелекту характеризується спробами визначити, як система сприймає, аналізує, передбачає та

узагальнює інформацію, і за допомогою цих даних досліджувати конкретні ситуації й знаходити розв'язування задач. До сфери штучного інтелекту належать такі випадки, коли обробка інформації не може бути виконана за допомогою чітких формалізованих, алгоритмізованих методів. Ясно, що таких випадків в обробці інформації багато. Це розпізнавання образів, у тому числі ідентифікація букв та відображень, розуміння тексту, розпізнавання мови, доведення теореми, розв'язання задач, пошук ігрових ходів, постановка медичного та технічного діагнозу, інші проблеми. В усіх цих випадках йдеться про задачі, для яких невідомий і не може бути створений алгоритм розв'язування, тобто послідовність дій, добре визначених і виконуваних формальною системою (роботом, верстатом із ЧПУ, комп'ютером безпосередньо) в обмежений (не дуже тривалий) час.

Сфери, які стосуються штучного інтелекту, характеризуються двома основними ознаками. По-перше, в них використовується інформація в символній формі - букви, слова, знаки, малюнки (на відміну від обробки даних у числовій формі). По-друге, для штучного інтелекту необхідна наявність вибору. Виконання розумової ефективної дії в умовах невизначеності або ж свобода вибору та дії є принциповою ознакою інтелекту людини, і спроби моделювати ці особливості інтелекту людини в штучному інтелекті відображають орієнтацію спеціалістів на дані психології та інших наук про людину.

Сучасний етап розвитку ідей штучного інтелекту, пов'язаний зі створенням комп'ютерів п'ятого покоління, характеризується новими якісними рисами. Академік Г.С.Поспелов об'єднує ці риси одним поняттям - інтелектуальний інтерфейс. Він реалізується системою з трьох пристроїв: діалогового процесора (останній має зрозуміти текст або мовне повідомлення й перевести його у форму, зрозумілу для комп'ютера); бази даних (у ній міститься добре організована інформація про світ задач узагалі, тобто про способи їх постановки і розв'язання, їхні різновиди тощо, а також про той конкретний світ, до якого належить конкретна задача) і так званого планувальника (одержавши результати роботи двох перших блоків - діалогового процесора й бази даних, він створює програму роботи обчислювальної машини).

Повторимо, що поняття "штучний інтелект" не треба розуміти буквально - звичайно, це метафора. Шлях до вирішення проблем комп'ютером значно відрізняється від того, яким іде людина. Спеціалістів цікавить тут саме результат. Як зазначає Г.С.Поспелов, "штучний інтелект" - це властивість комп'ютера одержувати деякі з тих результатів, які породжує творча діяльність людини. Однак основним напрямом подальшого розвитку комп'ютерних наук є наближення до "людського" процесу розв'язування, і це засвідчує один із найсучасніших здобутків штучного інтелекту - експертні системи (ЕС).

ЕС - це комп'ютерні програми, здатні виконувати найрізноманітніші

функції, а саме: консультивати й давати поради, аналізувати й класифікувати, вчитися й навчати, проводити пошук, обмінюватися інформацією, надаючи їй потрібної форми, ідентифікувати й інтерпретувати, здійснювати діагностику й тестування та ін. Тобто розв'язувати ті задачі, вирішення яких не можливе без експерта - людини.

Можна визначити такі основні особливості експертних систем:

- по-перше, це комп'ютерні системи;
- по-друге, вони побудовані на принципах обробки знань;
- по-третє, це системи, орієнтовані на розв'язування досить складних задач, однак у вузькій предметній галузі;
- по-четверте, це системи, які розв'язують задачу аналогічно тому, як це робить людина.

ЕС - інтелектуальні системи, тому що досягають семантичного рівня обробки інформації, тобто володіють знаннями про свої можливості й про те, до яких об'єктів і процесів вони можуть бути застосовані.

У контексті психології мислення принциповою є одна з визначальних проблем створення експертних систем - проблема одержання знань. Ідеться про знання людини, так зване витягання їх у процесі безпосереднього контакту між спеціалістом (експертом) у даній галузі та інженером зі знань (інакше - когнітологом).

Процес витягання знань виявляється найскладнішим при проектуванні та побудові експертних систем. Відомий так званий парадокс інженерії знань (Вотермен), пов'язаний з тим, що чим вищі здібності експерта в предметній галузі, тим нижчою є його здатність описувати знання й механізми, які використовуються ним для розв'язування задач. Висококваліфікований експерт може приймати рішення інтуїтивно, що ще раз підтверджує правильність тлумачення інтуїції як згустка досвіду. Експерт не завжди може дати відповідь навіть на просте запитання: про що він думає. Кожна людина по-різному схильна до так званого самоспостереження, причому ця здатність зовсім не залежить від того, чи є вона експертом. Із цього випливає, що експертам потрібна стороння допомога, спрямована на те, щоб пояснити та зробити явним спосіб міркування і розв'язування задач. Існує дві групи психологічних методів витягання знань. По-перше, текстологічні (аналіз літератури, документів) і, по-друге, комунікативні: пасивні (спостереження, лекції та ін.) та активні, які, у свою чергу, поділяються на групові та індивідуальні - анкетування, інтерв'ю, діалог, круглий стіл, рольові експертні ігри тощо.

Когнітолог - передусім спеціаліст саме з психології мислення. Проблеми створення ефективних експертних систем тісно пов'язані з можливостями сучасної психології щодо опису та експліцитування різноманітних процесів мисленнєвої діяльності людини.

### Питання для самоперевірки та повторення

1. Дайте загальну характеристику мислення.
2. Чи збігаються поняття “мислення” та “інтелект”?
3. Які ви знаєте мисленнєві операції?
4. Що таке професійне мислення?
5. Які типи проблемних ситуацій використовують в процесі навчання у вищому закладі освіти?
6. Якими є основні особливості внутрішнього мовлення?
7. Як комп'ютерні програми можна використовувати в навчальному процесі?

### Додаткова література з теми

- Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию. М., 1995.
- Айзенк Г.Ю. Проверьте свои интеллектуальные способности. Рига, 1992.
- Березин Ф.Б., Мирошников М.П., Соколова Е.Д. Методика многостороннего исследования личности. М., 1994.
- Брунер Дж. Психология познания. М., 1987.
- Величковский Б.М. Современная когнитивная психология. М., 1992.
- Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. М., 1984. Т.2.
- Гамезо М.В., Домашенко И.А. Атлас по психологии. М., 1998.
- Грановская Р.И., Березная И.Я. Интуиция и искусственный интеллект. Ленинград, 1991.
- Ильясов И.И. Системы эвристических приёмов решения задач. М., 1992.
- Кликс Ф. Пробуждающееся мышление: У истоков человеческого интеллекта. М., 1993.
- Костюк Г.С. Мислення і його розвиток. Про психологію розуміння // Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ, 1989.
- Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1972.
- Максименко С.Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. Київ, 1990.
- Немов Р.С. Психология: В 2 кн. М., 1994.
- Основи психології: Підручник / За заг. ред. О.В.Киричука, В.А.Роменця. Київ, 1995.
- Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка. М., 1994.
- Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості. Київ, 1996.
- Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. М., 1989. Т.1.
- Солсо Р.Л. Когнитивная психология. М., 1996.
- Татенко О.М. Практична психологія в Україні: історія і сучасність// Психологія: Науково-методичний збірник. Київ, 1993. Вип.40.
- Тихомиров О.К. Психология мышления. М., 1994.

## ТЕМА 8. ІННОВАЦІЇ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЇЇ РОЗВИТКУ

1. Сутність педагогічної інноватики.
2. Шляхи оновлення системи вищої освіти в Україні.

Після вивчення матеріалу лекції студенти повинні вміти:

- розкрити сутність педагогічної інноватики;
- охарактеризувати принципи оновлення освітньої системи;
- визначити і проаналізувати закономірності особистісно орієнтованої освіти;
- охарактеризувати основні тенденції оновлення світової освітньої системи;
- визначити особливості оновлення вищої освіти в Україні;
- проаналізувати основні напрями реформування вищої освіти в Україні;
- визначити перспективи розвитку та інтеграції вищої освіти України до європейських і світових процесів.

### 8.1. Сутність педагогічної інноватики.

Розв'язання питання засвоєння, розповсюдження та впровадження інновацій у системі освіти потребує розгляду спеціального науково обґрунтованого напрямку - педагогічної інноватики - який інтегрує в собі теоретичні і практичні засади інноваційних процесів в освітянській сфері. Дослідження історичного аспекту щодо впровадження інновацій у систему освіти дозволяє зробити висновок, що він 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 також сучасні напрями, які створюються в результаті поєднання кількох існуючих, наприклад, педагогічна психологія, педагогічна соціологія, педагогічна інформатика. [

Історичний аналіз розвитку різноманітних систем освіти свідчить, передусім, про філософський фундамент нововведень, якому належить: теорія наукового пізнання; загальна теорія систем; теорія філософії освіти; ідеалістичний та матеріалістичний напрямки у розробці нововведень; позитивістський, неопозитивістський, прагматичний, антропософський, гуманістичний напрямки; діалектико-матеріалістичний напрямки радянського періоду, а також концепції екзистенціалізму тощо.

До психологічного фундаменту нововведень належать такі теорії та концепції: психоаналітичні теорії розвитку особистості, біхевіористична теорія учіння, когнітивна теорія розвитку особистості, феноменологічна та гуманістична теорія розвитку особистості, теорія випереджаючого

навчання, концепція розвитку розумових здібностей, концепція суггестопедагогічного 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.Тализіна), теорія укрупнення дидактичних одиниць засвоєння математичного матеріалу (П.М.Ерднієв), 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 обіймає 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, встановлення 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 феномена на складові частини;
- 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 в 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, принципами оновлення виступають:

- науковість та історизм під час розгляду явищ природи і суспільства;
- народність та культуровідповідність;
- інноваційність у поєднанні з традиційністю;
- диференціація та інтеграція знань;
- особистісно орієнтований підхід;
- безперервність та варіативність навчання тощо.

Аналіз процесів оновлення освітнього простору свідчить також 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 компоненту 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 викладача в освітньому процесі, місце і роль студента в навчально-виховному процесі.

Історія розвитку освітніх систем свідчить також про існування різних моделей освіти, які формувалися залежно від характеру освітньої політики суспільства, рівня розвитку культури, системи загальнолюдських цінностей тощо. Наведемо деякі моделі освіти, які чітко відображали сутність парадигм відповідно до пропонованої реалізації:

- традиційна модель освіти, що має найбільш тривале застосування в історії розвитку людського суспільства, пропонує реалізацію "знанневої" парадигми;
- раціоналістична модель освіти - "технократичної" парадигми;
- феноменологічна модель освіти - "гуманістичної" та "людино-орієнтовної" парадигми;
- державно-відомча модель - "соціетарної" парадигми.

Мезорівень характеризується компонентним оновленням системи освіти, тобто оновленням дошкільної, загальної середньої, професійної, вищої та післядипломної освіти. Компонентне оновлення системи освіти відбувається за рахунок таких напрямків, як: гуманізація, гуманітаризація, диференціація, диверсифікація, стандартизація, багатоваріативність, багаторівневність, фундаменталізація, комп'ютеризація, інформатизація, індивідуалізація, безперервність.

Гуманізація освітнього процесу відбувається за рахунок орієнтації на розвиток і становлення відносин взаємної поваги між учнями та педагогами, викладачами та студентами, збереження й зміцнення стану здоров'я і почуттів власної гідності, розвиток особистісного потенціалу тощо.

Гуманітаризація - це орієнтація на усвідомлення особистістю цінностей різних культур і народів, різних професій і спеціальностей, різних мов і своєї 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, розподіл навчальних дисциплін на обов'язкові та за вибором, розподіл 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 представлення кожному суб'єкту шансу для успіху. На практиці вона проявляється 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 етапі того рівня освіченості, який відповідає запитам особистості. Кожний 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-відео техніки 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: цільовий, змістовий, процесуальний, технологічний, управлінський тощо.

Нововведення класифікуються за різними основами: співвіднесеність нового з традиційним у педагогічному процесі, масштабність нововведення, інноваційність потенціалу нововведень та нововведення в залежності від джерел, що пропонують їх ідеї.

Типи нововведень на основі співвіднесеності до традиції бувають такі: оновлення цілей, змісту освіти, методик, засобів, технологій, форм організації, стилів педагогічної діяльності, управління педагогічним процесом.

Нововведення за принципом масштабності поділяються на локальні та одиничні, які не є пов'язаними між собою; комплексні - взаємопов'язані між собою; системні, що охоплюють весь заклад освіти.

Залежно від джерел, що пропонують ідеї оновлення, чинниками виступають: соціальне замовлення держави, регіону, міста, району тощо; досягнення комплексу наук про людину; передовий педагогічний досвід; творчість та інтуїція керівників і педагогів; дослідно-експериментальна робота за одним із напрямків; зарубіжний досвід тощо.

За принципом інноваційного потенціалу виділяють такі нововведення: удосконалення, що пов'язані з модифікацією, раціоналізацією, модернізацією; радикальні нововведення, пов'язані з трансформацією традиційної системи в альтернативну; комплексні (комбінаторні), що обіймають елементи як удосконалення, так і трансформації.

Розглянемо цей підхід до впровадження інновацій у системі освіти більш детально. Він реалізується у трьох таких напрямках. Це вдосконалення традиційного педагогічного процесу, тобто модернізація, модифікація, раціоналізація того, що прийнято; трансформація традиційного процесу, тобто його радикальні перетворення; комплексність (комбінаторність) видозмін, які складаються як з елементів модернізації, модифікації та раціоналізації традиційної системи, так і її трансформації. Звичайно розглянутий поділ за такими напрямками є умовним, оскільки чіткого розмежування вони не мають, але характерні особливості кожного напрямку спричинюють їх розподіл. За характерні ознаки кожного розглянутого напрямку вважатимемо масштабність нововведень у систему освіти та інноваційність їх потенціалу:

на макрорівні - відбувається трансформація нововведень, що призводить до радикальних змін та спричинює оновлення всієї системи, яке охоплює весь освітній простір, тобто парадигмальні видозміни, що призводять 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 призводять до компонентних видозмін;

на мікрорівні - відбувається вдосконалення (модернізація, модифікація, раціоналізація) традиційного педагогічного процесу, що спричинює локальність або одиничність нововведень, не пов'язаних між собою, тобто локальні видозміни, які призводять до поелементних видозмін.

Отже, весь попередній історичний досвід упровадження нововведень в освітній процес дає змогу дійти таких висновків: 1) реалізація освітніх реформ та освоєння, впровадження і розповсюдження нововведень передбачає здійснення інноваційної діяльності; 2) процес відтворення інноваційної діяльності, тобто руйнування, переборення та заміни старих стереотипів новими, більш удосконаленими здійснюється поступово та послідовно; 3) інноваційний процес є складною динамічною структурою, до складу якої входить багато компонентів: змістовий, діяльнісний, особистісний, управлінський, структурний, організаційний, рівневий.

Педагогічна інновація розглядається як особлива організація діяльності і мислення, які спрямовані на організацію нововведень в освітньому просторі, або як процес засвоєння, впровадження і розповсюдження нового в освіті.

Інноваційний процес у освіті - це сукупність послідовних, цілеспрямованих дій на її оновлення.

Розглянемо декілька шляхів, які призвели до оновлення системи освіти. Один з них - це трансформація традиційного процесу в

інноваційний як альтернативний варіант існуючої системи. У ньому той, хто навчається, визначається як рівноправний суб'єкт навчальної взаємодії, навчання орієнтується не на предмет, що вивчається, а на особистість людини, її індивідуальні особливості сприйняття, її потреби та інтереси. Педагог у такому процесі виступає не передавачем знань, умінь, а організатором спільної діяльності. Домінуючою формою навчального спілкування виступає діалог, який сприяє створенню атмосфери співробітництва.

Складовою частиною цілісного педагогічного процесу є навчальний процес, інноватизація якого має свої особливості, розглянуті в багатьох наукових працях сучасних дослідників. На їх думку, шлях упровадження педагогічної інновації складний і тривалий. Спочатку формулюється філософія інновації, потім вона конкретизується в основних категоріях (елементах) навчального процесу: цільовому, змістовому, процесуальному, технологічному та оцінному. Процес реалізації інновації в кожному елементі має свої особливості:

Цільова складова впливає на структуру й зміст навчального плану та програми як окремої дисципліни, так і всього комплексу навчальних дисциплін.

Змістова - впливає на зміст та структуру як окремих навчальних дисциплін, так і на освіту в цілому.

Процесуальна - впливає як на структуру навчально-пізнавальної діяльності студентів, так і на структуру професійної діяльності викладача.

Технологічна - впливає на структуру й зміст як методичних посібників, так і на всю методичну роботу.

Оцінна - впливає на систему дидактичних засобів.

Інновації конкретизуються як в кожному конкретному компоненті навчального-виховного процесу: цільовому, змістовому, процесуальному, технологічному, оцінному, так і в його цілісній конструкції. Цілісна конструкція інноваційної системи має свій системоутворюючий чинник. Наприклад: лабораторна система (дослідна) - заснована 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 в собі матеріал суміжних предметів; навчання у співробітництві - ґрунтується на спільній діяльності, взаєморозумінні та гуманізмі, єдності інтересів і прагнень; вальдорфська система - навчання на антропософських засадах, розумінні розвитку людини як цілісної взаємодії тілесних, душевних і духовних факторів тощо.

Характерною рисою цих інноваційних систем є особистісно орієнтована освіта.

Закономірності особистісно орієнтованої освіти.

1. Якщо під час проектування традиційного процесу навчання предметом є фрагмент змісту навчання і його діяльнісно-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 виступає способом життєдіяльності суб'єктів освіти.
3. Стирається 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 наближається до природної життєдіяльності людини.
5. З'являються риси міжособистісного, міжсуб'єктного спілкування, педагог не функціонер, оскільки його внутрішній світ стає частиною змісту освіти.
6. Текст як фрагмент засвоєної культури усвідомлюється через контекст (відбувається 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, зробити оцінку своїх дій і досвіду, розробити життєву програму тощо.

До особистісних (рефлексивних) дій того, хто навчається, можна віднести: досягнення бажаних результатів, вибір ступеня складності завдання, оцінку досягнутих результатів у навчанні, самостійне прийняття рішень, моделювання свого життєвого шляху, виявлення особистісних проблем, самовизначення щодо життєвих цінностей.

## 8.2. Шляхи оновлення системи вищої освіти в Україні.

Перша половина ХХ століття в усьому світі пройшла під лозунгом гострої критики системи освіти взагалі та вищої зокрема, як такої, що не відповідала 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. Криза виявилася передусім у невідповідності потреб суспільства, його можливостей, освітньому і культурному рівню запитів особистості.

Інновації в системі вищої освіти пов'язані із внесенням змін у традиційну масову практику. Розглянемо провідні тенденції оновлення світового освітнього простору.

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 людино-орієнтованих наукових і навчальних дисциплін: політології, психології, соціології, культурології, екології, ергономіки, економіки.

Четверта тенденція - значне розповсюдження нововведень за умов збереження національних традицій, що склалися, та національної ідентичності країн і регіонів.

Розглянемо основні напрямки реформування вищої освіти в Україні, визначені у нормативно-правових документах.

Реформування вищої освіти передбачає:

- перехід до динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, що дасть змогу задовольняти можливості особистості в здобутті певного освітнього та кваліфікаційного рівня за бажаним напрямком відповідно до її здібностей та забезпечити її мобільність на ринку праці;
- формування мережі вищих навчальних закладів, які за формами, програмами, термінами навчання і джерелами фінансування задовольняли 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 розвинених країнах світу та її інтеграція у міжнародне науково-освітнє співтовариство.

Особливості оновлення вищої освіти України полягають у наступному:

- структура вищої освіти за своєю ідеологією та цілями узгоджена із структурами освіти більшості розвинених країн світу;
- створена система вищих навчальних закладів, що засновані на недержавній формі власності;
- зросла питома вага фахівців зі спеціальностей: економіка, менеджмент, маркетинг, міжнародне право, банківська справа, обіг цінних паперів, бізнес тощо;
- введена система кредитування навчання студентів і правового соціального захисту молоді щодо можливостей отримання вищої освіти;
- відбулася зміна політики та соціальних пріоритетів, яка внесла принципово нову парадигму освіти і виховання, наприклад, відбувся

перехід від виховання громадянина певної країни до формування громадянина світу, людини відповідальної, освіта та мораль якої відповідає 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 з вироблення єдиних вимог до рівня освіти ведуть активну роботу щодо 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, яка здатна до саморозвитку і самовдосконалення;
- впровадження ступеневої системи вищої освіти і введення нових освітньо-кваліфікаційних рівнів "бакалавр" та "магістр".

Окремо слід відзначити курс 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, здатність до вибору в оцінках і вчинках, толерантність до іншої думки, уміння вести діалог на основі рівних прав, взаєморозуміння і взаємоповаги..

Основною метою полікультурної освіти є 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 загальнолюдської 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 підходи.

Одним із засадових принципів сучасної освіти має бути дотримання світоглядного та культурного самовизначення людини. Тобто в особистісному ракурсі відбувається заміна стереотипів поведінки і образів мислення, а моделлю сучасної особистості стає "інноваційна людина", що знаходиться у стані пошуку. Провідною умовою навчання має стати формування в людини дослідницької позиції, а винахідливість архетипом життєдіяльності.

Розглянемо характерні особливості оновлення вищої освіти на сучасному етапі з боку її професійної спрямованості.

Характерною рисою оновлення професійної підготовки майбутніх фахівців стає особистісно орієнтована освіта, спрямована на індивідуальний професійний розвиток особистості, у ході якої формується готовність молодшої людини до науково-обґрунтованого розуміння особистісно-професійних якостей, унаслідок чого вона будує свою "Я-концепцію" та виробляє стратегію професійної діяльності. Для реалізації особистісно орієнтованої 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, наполягаючи на тому, що він орієнтований на підготовку майбутнього професіонала, оскільки формування реального професіонала в умовах вузівського навчання виявляється неможливим, тому що відсутня систематична професійна діяльність і 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.

Особливістю сучасного розвитку освіти є її інформатизація та комп'ютеризація навчання, які досягли широкого розповсюдження наприкінці ХХ століття. Реалізація цих нововведень стала можливою завдяки розвитку нового наукового напрямку - інформатики.

Яскравим прикладом удосконалення цілісного педагогічного процесу вищого навчального закладу стає його технологізація. Технологізація відбувається за рахунок упровадження нових технологій навчання та виховання, які значно змінюють природу педагогічного процесу, професійну діяльність педагога і навчально-пізнавальну діяльність того, хто навчається. Реалії сьогодення вимагають впровадження таких інновацій у систему освіти у вигляді технологій, які є чітко доведеними щодо доцільності та корисності.

Система і зміст освіти у високорозвинених країнах світу характеризується 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.

Особливої уваги 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.

#### Питання для самоперевірки та повторення

1. Що є предметом педагогічної інноватики?
2. Дайте характеристику нововведенням в освіті ХХ століття. Визначте найхарактерніші ознаки цих нововведень.
3. Назвіть і проаналізуйте основні напрямки реформування вищої освіти в Україні.
4. Які особливості має процес оновлення вищої освіти в Україні?
5. Що передбачають державні стандарти підготовки фахівців у вищих навчальних закладах України?
6. Визначте роль психологічної підготовки для майбутнього спеціаліста.

#### Додаткова література з теми

Алексюк А.М. Експериментальне впровадження технології модульної організації навчання у вищій школі. Проблеми вищої школи. Науково-методичний посібник. – Київ, 1994. – Випуск 79.

Богданова І.М. Педагогічна інноватика: Навчальний посібник. – Одеса: “ТЕС”, 2000.

Гайденко В.О., Гурьєва С.А., Предборська І.М. Педагогічні аспекти парадигми нестабільності // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. – Ч.1. – Київ, 1996.

Гуревич Р.С. Інтеграція сучасної науки і деякі проблеми змісту освіти у вищій педагогічній школі // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. – Ч.Ш. – Київ, 1996.

Державна національна програма “Освіта. (Україна ХХІ століття)”.

Освіта в Україні. Національний звіт. – Київ, 2000.

Павленко А.Ф., Тешенко С.В. Проблеми реалізації нової парадигми вищої освіти в Україні // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. – Ч.1. – Київ, 1996.

## ТЕМАТИКА РЕФЕРАТІВ

1. Освіта в Україні: традиції і сучасність.
2. Сучасні методи і технології навчання в технічному ВНЗ.
3. Внесок К.Д.Ушинського в розвиток вітчизняної педагогічної думки.
4. Я.А.Коменський про роль дидактики (за книгою “Велика дидактика”).
5. Роль морального та естетичного виховання в процесі формування гармонійно розвиненої особистості.
6. Методи і форми екологічного виховання.
7. “Наука про душу” в Античному світі.
8. Роль темпераменту в пізнавальній діяльності студентів.
9. Творчість як засіб самореалізації особистості
10. Особистість і спілкування.
11. Проблеми волі в психології.
12. Соціально-психологічні аспекти дослідження колективу.
13. Психологія ділового спілкування.
14. Роль лідера в формуванні сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі.
15. Психологічні умови індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу у вищій школі.
16. Інформаційна теорія особистості.
17. Характеристика емоційно-вольових властивостей особистості.
18. Функції афективної сфери в житті особистості.
19. Активність і саморегуляція як стрижневі характеристики діяльності та поведінки особистості.
20. Психологічні механізми соціалізації.
21. Роль міжособистісних стосунків у функціонуванні студентської групи.
22. Класифікація соціальних груп. Психологічні особливості студентської групи.
23. Інформаційний аспект комунікативного процесу.
24. Невербальне спілкування та його функції.
25. Принципи класифікації конфліктних ситуацій та методи їх подолання.
26. Особистість викладача та мотивація його діяльності.
27. Педагогічний менеджмент як сучасна теорія управління освітою.
28. Специфіка професійної діяльності викладача з розвитку мотивації студентів.
29. Позааудиторна виховна робота зі студентами вищого навчального закладу.
30. Кураторська робота в студентській групі.

31. Оптимальні умови формування гуманістичних відносин в студентській групі.
32. Сучасні технології – підґрунтя оновлення професійної підготовки викладача вищої школи.
33. Дидактичні моделі змісту навчання у вищому навчальному закладі.
34. Свідомість як продукт природної та соціальної еволюції людини.
35. Форми і методи самовиховання як фактор самовдосконалення особистості.
36. Психологічні умови індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу у вищій школі.
37. Стратегія розвитку власної особистості.
38. Принцип єдиного інтелекту і становлення мислення професіонала.
39. Критичність мислення та його продуктивність.
40. Формування інтелектуальної активності особистості.
41. Стреси в житті людини: причини виникнення і шляхи подолання.
42. Роль психології в оптимізації навчальної діяльності.
43. Психологія майбутнього.
44. Психологічна характеристика власної особистості.
45. Теорії особистості у зарубіжній класичній психології.
46. Концепція особистості у вітчизняній класичній психології.
47. Культурно-історична теорія розвитку психіки Л.С.Виготського.
48. Особистість як цілісна система психічних властивостей людини.
49. Психоаналіз: співвідношення свідомості та несвідомого.
50. Фрейдизм і неофрейдизм.
51. Концепція особистості Г.С.Костюка.
52. Гуманістичні теорії особистості.
53. Роль викладача у формуванні громадської зрілості студентської молоді.
54. Перехід від школи до ВНЗ – складний етап. (Проблеми першого курсу).
55. Психологічні проблеми сім'ї як соціальної групи.
56. Роль сім'ї в процесі формування особистості.
57. Увага, її природа та роль у навчальній діяльності.
58. Найважливіші теорії пам'яті в психологічній науці.
59. Взаємодія розвитку пам'яті, мислення та уяви.
60. Роль уяви в навчальній і творчій діяльності.
61. Психологічні особливості спільної творчої діяльності.
62. Системність у роботі мозку як органа психічної діяльності.
63. Психологічна характеристика творчої особистості видатних діячів науки, техніки, культури /за власним вибором/.
64. Проблема моделювання процесів сприймання.
65. Розвиток чуттєвої сфери людини в сучасних умовах науково-технічного прогресу.

Навчальне видання

ГЛУШКОВА Наталія Михайлівна

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Конспект лекцій

Підп. до друку  
Умовн. друк. арк.

Формат  
Тираж

Папір  
Зам.№

Надруковано з готового оригінал-макета

---

Одеський державний екологічний університет  
65016, Одеса, вул.Львівська, 15