

**Житомирський державний університет
імені Івана Франка**

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ
ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

Укладач Дубасенюк О.А.

*Навчально-методичний
посібник*

Житомир, 2018

УДК 378.01.
ББК 74.202.4
Д 79

*Рекомендовано вченою радою Житомирського державного
університету імені Івана Франка (протокол засідання
№16 від 25 червня 2018 р.)*

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Хомич Л.О., доктор педагогічних наук, професор,
заступник директора з наукової роботи ІПОД НАПН
України.

Пастовенський О.В., доктор педагогічних наук,
професор, проректор з науково-методичної роботи КЗ
"Житомирський ОІППО" ЖОР

Д 79 Актуальні проблеми професійної освіти:
навчально-методичний посібник / укл.
О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.
Франка, 2018. – 352 с.

ISBN

У навчально-методичному посібнику висвітлено
актуальні проблеми професійної освіти, обґрунтовано
законодавчі документи щодо професійної освіти, основи
дидактики професійної освіти, проаналізовано особистість
викладача в системі професійної освіти, методологія і
методи науково-педагогічного дослідження у професійній
школі.

Посібник адресовано викладачам, студентам,
аспірантам вищих навчальних закладів педагогічних
спеціальностей, широкому загалу освітян.

**УДК 378.01.
ББК 74.202.4**

ISBN © О.А.Дубасенюк, 2018

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	7
1. ЗАКОНОДАВЧІ ДОКУМЕНТИ ЩОДО ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ	9
1.1. Законодавство України про освіту.....	10
1.2. Концепція розвитку професійної освіти в Україні та шляхи вдосконалення навчально-виховного процесу у професійній школі	11
1.3. Положення про ступеневу освіту та шляхи його впровадження у практику	16
1.4. Організаційно-педагогічні засади ступеневої освіти в Україні.....	23
2. ЦІЛОЖИТТЄВЕ НАВЧАННЯ ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНОГО І ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ФАХІВЦЯ	27
2.1. Неперервна освіта як світова тенденція.....	28
2.2. Концепція розвитку педагогічної освіти.....	36
2.3. Шляхи і способи реалізації Концепції розвитку педагогічної освіти у сучасних умовах	42
3. ЗАГАЛЬНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ	65
3.1. Тенденції суспільного розвитку і вимоги до підготовки спеціалістів у професійній школі	67
3.2. Мета, завдання, принципи, етапи професійної освіти.....	70
3.3. Педагогічний процес у професійній школі	79
3.4. Загальні закономірності педагогічного процесу	80
3.5. Функції педагогічного процесу	82
4. СТРУКТУРА ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ	89
4.1. Цілі створення в Україні закладів професійної освіти	91
4.2. Напрями діяльності професійно-технічного навчального закладу	92

4.3. Види та особливості діяльності вищих закладів освіти.....	93
4.4. Структурні підрозділи вищого навчального закладу	94
4.5. Взаємозв'язок професійно-технічної та загальноосвітньої підготовки фахівців	96
5. ОСОБИСТІСНЕ ТА ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ	100
5.1. Формування професійної компетентності й особистості майбутнього фахівця у професійних навчально-виховних закладах	101
5.2. Особливості професійної творчої діяльності	105
5.3. Виховний процес у закладах професійної освіти	108
5.4. Професійна освіта в різних країнах.....	113
6. ДИДАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ	119
6.1. Предмет, основні категорії та принципи дидактики.....	122
6.2. Блочно-модульний підхід до навчання у професійній школі	128
6.3. Засоби навчання та особливості їх використання у процесі опанування загальнотехнічних і спеціальних предметів	129
6.4. Нові інформаційні технології у вивченні загальнотехнічних і спеціальних предметів. Методика використання комп'ютерів на уроках	131
6.5. Базовий та варіативний компоненти у змісті професійної освіти.....	133
7. МЕТОДИ ТЕОРЕТИЧНОГО І ПРАКТИЧНОГО ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ	136
7.1. Методи навчання, їх сутність та класифікація.....	138
7.2. Методи виробничого навчання	157
7.3. Методика підготовки та проведення інтегрованих теоретичних і практичних занять.....	158

7. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
СТУДЕНТІВ	171
8.1. Проблеми формування мотивації учіння і праці у студентів професійних закладів освіти	174
8.2. Форми організації навчального процесу у професійному навчальному закладі	178
8.3. Організація навчальної діяльності студентів з використанням методів проблемного навчання	185
8.4. Організація самостійної роботи студентів	190
8.5. Дидактичні проблеми організації та змісту виробничого навчання та практики студентів	205
8.6. Контроль за навчально-пізнавальною діяльністю студентів	209
9. ОСОБИСТІСТЬ ВИКЛАДАЧА В СИСТЕМІ	
ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ	219
9.1. Педагогічна культура викладача професійних закладів освіти	221
9.2. Професійна компетентність, професіоналізм	228
9.3. Педагогічне наставництво студентської групи у вищій професійній школі	234
10. ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА	247
10.1. Функції професійної діяльності тьютора в системі дистанційної освіти	249
10.2. Професійна мобільність викладача професійної школи	258
10.3. Професійна усталеність викладача професійної школи	263
11. СПЕЦИФІКА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО	
ДОСЛІДЖЕННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ШКОЛІ	270
11.1. Методологія науково-педагогічного дослідження	271
11.2. Рівні методології науки	274
11.3. Сучасні методологічні підходи та їх роль у педагогічному дослідженні	280
11.4. Методи теоретичного дослідження	290

11.5. Методи емпіричного дослідження.....	304
12. ОРГАНІЗАЦІЯ І ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ	
ДОСЛІДЖЕНЬ.....	332
12.1. Вимоги до написання курсових, бакалаврських, дипломних та магістерських робіт. Планування різних видів кваліфікаційних робіт.....	333
12.2. Організація науково-педагогічного дослідження	336
12.3.Складові методологічної частини програми науково-педагогічного дослідження	340
12.4. Методична частина програми науково- педагогічного дослідження.....	344
12.5. Етичний аспект дослідження	346
ДОДАТОК	350

ПЕРЕДМОВА

В умовах глобалізаційних та євроінтеграційних процесів в Україні відбуваються глибокі політичні, економічні та соціальні трансформації. Розвиток ринкових відносин, підвищення ролі фахівців у розбудові країни потребують підвищення якості підготовки висококваліфікованих спеціалістів і відповідно ставить завдання перед викладацьким складом щодо пошуку інноваційних підходів до вивчення особливостей професійної освіти у професійних навчальних закладах.

Метою професійних закладів освіти є підготовка спеціалістів, здатних після здобуття відповідної освіти почати виробничу діяльність, вирішувати виробничі та наукові завдання і відповідати за прийняті рішення.

Виникає нагальна потреба у створенні належних умов для забезпечення країни якісним трудовим ресурсом шляхом професійної самореалізації особистості, задоволення її інтересів та потреб у професійних освітніх послугах, надання якісної професійної підготовки впродовж усього життя з урахуванням вимог ринку праці, забезпечення трудоресурсної безпеки країни. Отже, проблема набула загальнодержавного статусу, і що вимагає детально проаналізувати актуальні питання професійної освіти. У посібнику розкриваються загальні положення, особливості, тенденції, структура професійної освіти, щоб, по-перше, показати внутрішню логіку педагогічних проблем, які вивчаються; по-друге, стимулювати студента до самостійного творчого активного пошуку; по-третє, надати можливість майбутнім фахівцям узагальнити одержану з інших джерел інформацію.

Актуальність пропонованого посібника зумовлена прагненням розв'язати суперечності між традиційними підходами і вимогами ринку освітніх послуг; знанневою орієнтацією змісту підготовки та особистісним і професійним розвитком майбутнього спеціаліста; вимогами, що висувуються до спеціаліста ринком праці, і

готовністю викладачів до підготовки конкурентоспроможного випускника тощо.

Виникає проблема нереалізованих ресурсів розвитку професійно-творчого потенціалу особистості з метою ефективного впровадження в практику професійної школи методологічних, соціально-правових, дидактичних, психолого-педагогічних та організаційно-методичних засад професійної освіти.

Навчально-методичний посібник орієнтує майбутніх дослідників у процесі вивчення дисципліни «Актуальні проблеми професійної освіти» на вирішення наступних завдань:

- розвивати системне професійне мислення;
- формувати вміння та навички самостійної аналітико-синтетичної діяльності;
- оволодівати формами та методами професійної освіти
- розвивати здатність до рефлексії, що сприяє прагненню до особистісного та професійного зростання майбутнього фахівця;
- пізнавати основи професійної культури;
- оволодівати методологією та методиками підготовки та проведення науково-педагогічних досліджень у сфері теорії та методики професійної освіти.

Майбутні дослідники під час вивчення педагогічної дисципліни «Актуальні проблеми професійної освіти» мають також оволодіти категоріально-понятійним апаратом професійної освіти, сучасними концепціями гуманітарного знання та концептуальними засадами освіти, перспективними стратегіями розвитку професійної освіти, теоретичними основами організації науково-дослідницької діяльності, знаннями щодо визначення актуальних проблем професійної освіти та способами їх вирішення. Важливо оволодівати також засвоювати інноваційні засоби, методи, форми професійного навчання. Молоді дослідники мають оволодіти сучасними методами науково-педагогічного дослідження у професійній сфері, а також способами

осмислення і критичного аналізу наукової інформації; самостійно набути нові знання і вміння за допомогою інформаційних технологій і використовувати їх у практичній діяльності; розширювати і поглиблювати свій науковий світогляд; набути навички вдосконалення і розвитку системного мислення, уміння здійснювати міждисциплінарні дослідження у сфері теорії та методики професійної освіти.

ТЕМА 1. ЗАКОНОДАВЧІ ДОКУМЕНТИ ЩОДО ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

МЕТА: проаналізувати правові засади професійної освіти

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ: розвиток в аспірантів мотивації саморозвитку професійної компетентності, прагнення активно вивчати законодавчі документи у сфері професійної освіти, усвідомлення її провідної ролі у професійно-педагогічній науковій підготовці.

МАТЕРІАЛИ ТА ОБЛАДНАННЯ: державні документи про професійну освіту, опорні схеми, моделі, презентація, зразки наукової продукції, тест контролю знань.

ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ ТЕМИ: система освіти, професійна освіта, професійно-технічна освіта, напрями професійної освіти, освітньо-кваліфікаційні рівні, ступенева освіта.

План

- 1.1. Законодавство України про освіту
- 1.2. Концепція розвитку професійної освіти в Україні та шляхи вдосконалення навчально-виховного процесу у професійній школі
- 1.3. Положення про ступеневу освіту та шляхи його впровадження у практику
- 1.4. Організаційно-педагогічні засади ступеневої освіти в Україні

Рекомендовані джерела і література:

1. Закон України „Про освіту”. – К. : Генеза, 1996. – 36 с.
Закон України «Про професійно-технічну освіту». –К., 1998. – 35 с.
2. Національна доктрина розвитку освіти України /Професійно-технічна освіта. – 2003.– №3. – С. 2 –8.
3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс] : схвалено Указом Президента України від 25 черв. 2013 року № 344/2013. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
4. Про вищу освіту : Закон України від 1.07.2014 № 1556-VII // Газета "Голос України" від 06.08.14 р. № 148 81. Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє

співтовариство на період до 2010 року [Електронний ресурс] : наказ М-ва освіти і науки України від 13.07.2007 № 612. – Режим доступу : <http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1038.2292.0>.

5. Про Національну доктрину розвитку освіти [Електронний ресурс] : Указ Президента України від 17 квіт. 2002 № 347/2002. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.

6. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

7. Дубасенюк О.А. Професійна педагогічна освіта: методологія. теорія, практика : монографія / О.А. Дубасенюк. Т. 1. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 400 с.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. Охарактеризувати основні положення Закону України «Про освіту» як стратегію розвитку освіти ХХІ сторіччя.

2. Обґрунтувати основні положення Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року.

3. Охарактеризувати сучасні стратегічні завдання та підходи до вищої освіти у контексті Закону України «Про вищу освіту».

4. Проаналізувати основні напрями розвитку вищої професійної освіти.

5. Розкрити особливості розвитку професійно-технічної освіти в умовах ринкової економіки та сутність закону України «Про професійно-технічну освіту».

6. Висвітлити питання професійної освіти в Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття»).

7. Розкрити основні положення Національної доктрини розвитку освіти України.

3. Охарактеризувати основні поняття законодавчих документів щодо професійної освіти

4. Дайте визначення і проаналізуйте поняття "професійна освіта"

5. У чому проявляється професійна компетентність педагога-дослідника?

1.1. Законодавство України про освіту

Система освіти – це сукупність навчально-виховних і культурно-освітніх закладів, які відповідно до Конституції та інших законів України здійснюють освіту й виховання її громадян. Структура й доцільність створеної в державі системи освіти характеризують її міцність і перспективність розвитку.

У статті 53 Конституції України зазначено, що "держава забезпечує доступність і безплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти в державних і комунальних навчальних закладах; розвиток дошкільної, повної загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти, різних форм навчання".

Завдання системи освіти, її структура визначаються законами України "Про освіту", "Про професійно-технічну освіту", "Про вищу освіту".

1.2. Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні та шляхи вдосконалення навчально-виховного процесу у професійній школі

Концепція передбачає розгляд мети, принципів, завдань та пріоритетних напрямів розвитку професійно-технічної (професійної) освіти, а також визначає систему професійно-технічної (професійної) освіти, в якій виокремлюються: зміст професійно-технічної (професійної) освіти, процес професійного навчання й виховання, управління системою професійно-технічної (професійної) освіти, діяльності педагогічних працівників, наукове, науково-методичне та інформаційне забезпечення функціонування системи професійно-технічної (професійної) освіти й економічні засади розвитку системи цієї освіти. Концепція висвітлює міжнародне співробітництво, законодавчо-нормативну базу та умови її реалізації.

Зважаючи на завдання розвитку України в західноєвропейському та світовому просторі, метою

концепції є обґрунтування перспектив розвитку професійно-технічної (професійної) освіти, її модернізації в умовах динамічних суспільно-економічних змін.

Мета професійно-технічної (професійної) освіти полягає в задоволенні потреб особистості і суспільства у професійних освітніх послугах відповідного рівня з урахуванням вимог ринку праці, забезпечення рівного доступу до якісної й безоплатної первинної професійної освіти, у підготовці, перепідготовці та підвищенні кваліфікації робітників, формуванні творчої, духовно багатой особистості з урахуванням її інтересів і здібностей.

До основних **принципів розвитку професійно-технічної (професійної) освіти** віднесено такі як-от: фундаменталізація, соціальна детермінація, диверсифікація, стандартизація, єдність професійного навчання й виховання, екологізація, варіативність професійної освіти; індивідуалізація та диференціація професійної освіти; поєднання загальноосвітньої і професійної підготовки; інтеграція професійної освіти, науки й виробництва; регіоналізація цієї освіти; випереджальний характер підготовки кваліфікованого виробничого персоналу; гнучкість і взаємозв'язок процесу професійного навчання з реструктуризацією економіки та зайнятості населення, розвитком різних форм власності й господарювання.

Концепція визначає чинники, які впливатимуть на розвиток професійно-технічної (професійної) освіти у ХХІ ст., та пріоритетні напрями її розвитку, зокрема: інтелектуалізацію професійної освіти, урахування науково-технічних досягнень, упровадження новітніх технологій; формування ринку освітніх послуг; модернізацію інформаційного, науково-методичного та матеріально-технічного забезпечення професійної освіти; особистісно орієнтований підхід у професійному навчанні й вихованні; розвиток соціального партнерства; міжнародне співробітництво.

Підвищення конкурентоспроможності та забезпечення якості робочої сили зумовляють необхідність

прогнозування професійно-кваліфікаційної структури підготовки робітничих кадрів; оновлення загальнодержавного класифікатора професій (видів робіт); приведення системи кодифікацій професій у відповідність до міжнародних класифікаторів; розроблення стандартів професійної компетентності на професії та види робіт; модернізації матеріально-технічного забезпечення професійної освіти на виробництві; створення системи, яка характеризує рівні професійної підготовки відповідно до міжнародних стандартів якості; надання профорієнтаційної допомоги різним категоріям населення; розробки механізму відповідності ринку професійних освітніх послуг до потреб ринку праці; розвитку й удосконалення навчання персоналу на виробництві; обґрунтування критеріїв якісної підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації робітників; законодавчого забезпечення стимулювання роботодавців у створенні умов для неперервної професійної освіти; розвитку соціального партнерства.

Ключовими чинниками подальшого розвитку професійної освіти в Україні концепцією визначено: демографічні зміни (зменшення народжуваності та кількості працездатного населення); зростання пропозиції робочої сили порівняно з попитом; поглиблення суперечностей між попитом на висококваліфікованих робітників та наявним рівнем їхньої кваліфікації і зниження якості робочої сили внаслідок вибування зі сфери виробництва висококваліфікованих робітників; розвиток виробництва на засадах впровадження новітніх технологій, матеріалів та нової техніки; підвищення вимог роботодавців до рівня компетентності працівників; зростання ролі соціального партнерства; перехід на 12-річний термін навчання в загальноосвітній школі та профільне навчання у старшій школі.

У концепції наголошується, що система професійно-технічної (професійної) освіти повинна повністю задовольняти потреби держави чи регіону в

кваліфікованих кадрах і водночас потреби особистості в якісній професійній освіті, охоплюючи різноманітні верстви населення: молодь, яка навчається у професійних навчальних закладах різних типів; незайнятих у виробництві громадян, що зареєстровані в державній службі зайнятості чи мають намір здобути первинну професійну підготовку; учнів старших класів, що навчаються за технологічним профілем, а також студентів вищих навчальних закладів.

Зміст професійно-технічної (професійної) освіти має бути випереджальним, постійно оновлюватися з урахуванням динамічних змін у науці, економіці, техніці виробництва та орієнтуватися на новітні технології. У професійних навчальних закладах поєднуються загальноосвітній і професійний види підготовки, варіативність і гнучкість освітньо-професійних програм. Навчально-виховний процес у цих закладах повинен спрямовуватися на підготовку кваліфікованого робітника відповідно до вимог технологічного розвитку різноманітних галузей виробництва, формування творчої особистості майбутнього робітника з високим рівнем професійної компетентності, здатності до самоорганізації та самореалізації у професійній діяльності. Концепція акцентує увагу на тому, що процес професійного навчання й виховання має будуватися на основі особистісно-діяльнісної парадигми і передбачати духовний розвиток, високий рівень національної свідомості, патріотизму, почуття професійної честі й гідності робітника, його вміння плідно працювати у виробничому колективі.

Розвиток професійно-технічної (професійної) освіти зумовлює необхідність підготовки педагога якісно нового типу – педагога професійного навчання, який органічно поєднував би функції викладача й майстра виробничого навчання. Такий педагог повинен мати повну вищу освіту відповідного профілю, ґрунтовну психолого-педагогічну підготовку та високий рівень робітничої кваліфікації з професії.

Наукові дослідження з проблем теорії та методики професійної освіти повинні спрямовуватися на прогнозування розвитку цієї освіти і мати випереджальний характер. Наголошується на тому, що необхідно створювати умови для інформаційного забезпечення розвитку ПТО шляхом відкритого доступу суб'єктів навчання до сучасних комп'ютерних мереж, баз даних тощо.

Економічні засади розвитку професійно-технічної (професійної) освіти передбачають прогнозування потреб у робітничих кадрах; вдосконалення механізму формування державного замовлення на підготовку робітничих кадрів відповідно до вимог ринку праці. Міжнародне співробітництво у сфері розвитку професійно-технічної (професійної) освіти спрямовується на реалізацію декларацій, конвенцій та інших документів ООН, ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, МОП, ЄФО тощо і здійснюється на державному і регіональному рівнях та на рівні навчального закладу.

У концепції стверджується, що її реалізація потребує об'єднання зусиль та координації органів законодавчої і гілок виконавчої влади, а також навчальних закладів, наукових установ, виробничих підприємств.

Навчально-виховний процес у професійній школі має будуватися у контексті особистісно орієнтованої освітньої парадигми. При цьому суб'єкти навчально-виховного процесу - педагог і студенти/учні – мають бути рівноправними. Важливо враховувати, що мета навчально-виховного процесу у професійній школі – підготовка конкурентоспроможного професійно мобільного фахівця, який відповідає сучасним вимогам ринку праці, а також інтересам особистості. Такий підхід до професійної підготовки дав змогу перейти до багаторівневої підготовки фахівців, що законодавчо затверджено в Україні (закони України "Про освіту", "Про професійно-технічну освіту", "Про вищу освіту"). Багаторівнева професійна освіта забезпечує поступове просування фахівця від нижчих щаблів (кваліфікований

робітник) до вищих (магістр), а також неперервність навчання. У свою чергу ринкові умови праці потребують постійного підвищення кваліфікації робітника впродовж усього життя.

Суттєві зміни відбуваються в самих підходах до навчально-виховного процесу професійної школи, головними напрямками якого стають гуманітаризація, демократизація, інформатизація, розвиток професійної мобільності і творчого потенціалу майбутнього фахівця.

Шлях **гуманітаризації** забезпечує підсилення гуманітарної спрямованості загальнотехнічних та спеціальних предметів, згуртування як учнівських (студентських), так і педагогічних колективів, а також підвищення інтенсифікації навчально-пізнавальної та навчально-виробничої діяльності,

Завдяки **демократизації** підготовка майбутніх фахівців здійснюється на різних рівнях складності відповідно до потреб особистості та виробництва, кожний рівень підготовки відкриває можливості для подальшого самовдосконалення, продовження навчання, розвитку здібностей тощо. Також завдяки демократизації навчально-виховного процесу встановлюються взаємовідносини товарищескості, взаємоповаги та взаємовимогливості, виховується відповідальність за свої дії, за якість праці тощо.

Інформатизація навчально-виховного процесу передбачає впровадження інноваційних технологій навчання, опанування сучасних технологій відповідно до фаху; уміння використовувати базу даних як за спеціальністю, так і за загальнокультурною основою; якісний моніторинг навчально-виховного процесу; індивідуальний підхід до студента; підвищення комп'ютерної грамотності; дистанційну освіту, яка надає можливість отримати професійну освіту всім бажаючим.

Розвиток професійної мобільності передбачає досягнення професійної компетентності; політехнізацію змісту професійної освіти; оптимальну рівновагу між загальними, надпрофесійними та загальноосвітніми

знаннями; гнучкість мислення; формування професійно значущих якостей особистості; відкритість до змін, інновацій; спрямованість на підвищення кваліфікації; інтеграцію професій та уніфікацію змісту фахової підготовки; швидку адаптацію до змін у виробничих технологіях, до нестандартних ситуацій на виробництві, досягати професійної усталеності у власній діяльності; відкритість до діалогу з однолітками, викладачами, колегами по роботі.

Спрямованість на розвиток творчого потенціалу майбутнього спеціаліста дає змогу внести суттєві зміни у зміст професійної освіти, підвищуючи частку самостійних творчих завдань, які передбачають розв'язання типових та нестандартних проблем, завдань виробничо-технологічного характеру. Творчий потенціал майбутнього спеціаліста потребує розвитку творчого професійного мислення, активізації мислення шляхом підвищення ролі змістових компонентів мисленнєвих дій; упровадження методики, що розвиває змістовне, творче мислення; надання навчальним завданням характеру творчих проектів. Творчий підхід забезпечує зміну мотивації навчання і майбутньої професійної діяльності, її спрямованість на самоактуалізацію та творчу активність, розвиток творчих здібностей, потреби у самовдосконаленні, підвищення професійної та загальної культури тощо. Це досягається за рахунок упровадження в навчально-виховний процес активних методів навчання.

1.3. Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) та шляхи його впровадження у практику

Вища освіта в Україні, як і в інших розвинених країнах, вважається однією з найважливіших цінностей людства. Вона має багатовікову історію, національні традиції та високий авторитет у світі. В Україні розвинена багатофункціональна система вищої освіти,

яка має гнучку ступеневу структуру освітньо-кваліфікаційних рівнів та узгоджується із структурами освіти більшості розвинених країн світу, визнана Радою Європи, Європейською Комісією ЮНЕСКО та багатьма іншими впливовими міжнародними організаціями. Розвиток національної системи вищої освіти базується на новому рівні законодавства та сучасних можливостях методології, що забезпечує новий якісний рівень підготовки фахівців, розширення академічної й професійної мобільності випускників, демократизацію принципів навчання й виховання молоді, входження України у світове співтовариство.

Вища школа в Україні насамперед зорієнтована на задоволення освітніх потреб особистості, відновлення національних освітніх традицій і збагачення досвіду, відтворення інтелектуального духовного потенціалу нації, вихід вітчизняної науки, техніки і культури на світовий рівень, становлення державності та демократії в суспільстві, забезпечення ринку праці висококваліфікованими фахівцями. Основною метою подальшого розвитку вищої освіти є підвищення якісних показників відповідно до сучасних вимог.

По-перше, це національна ідея вищої освіти, зміст якої полягає у збереженні і примноженні національних освітніх традицій. Вища освіта має виховувати справжнього громадянина України, для якого важливою є потреба у фундаментальних знаннях та підвищенні загальноосвітнього і професійного рівнів.

По-друге, розвиток вищої освіти має підпорядковуватися законам ринкової економіки. Вищій школі не лише потрібно орієнтуватися на ринкові спеціальності, а й наповнити зміст освіти новітніми матеріалами, запровадити сучасні технології навчання з високим рівнем інформатизації навчального процесу, встановити творчі, ділові зв'язки із замовниками фахівця.

По-третє, розвиток вищої освіти слід розглядати в контексті тенденцій розвитку світових освітніх систем, у т. ч. європейських. Зокрема, привести законодавчу і

нормативно-правову базу вищої освіти України до світових вимог, відповідно структурувати систему вищої освіти та її складники, упорядкувати перелік спеціальностей, переглянути зміст вищої освіти, забезпечити інформатизацію навчального процесу та доступ до міжнародних інформаційних систем.

Реформування вищої освіти передбачає перехід до динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, що дасть змогу задовольняти право особистості на здобуття певних освітнього та кваліфікаційного рівнів за бажаним напрямом відповідно до своїх здібностей; формування мережі вищих навчальних закладів, яка за освітніми і кваліфікаційними рівнями, типом навчальних закладів, формами і термінами навчання та джерелами фінансування задовольняла б інтереси особистості і потреби кожної людини й держави в цілому; підвищення освітнього і культурного рівнів суспільства; піднесення вищої освіти України до рівня розвинених країн світу та її інтеграцію в міжнародне науково-освітнє співтовариство¹.

Вища освіта забезпечує фундаментальну наукову, професійну та практичну підготовку за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями. Вона здійснюється у вищих закладах освіти відповідних рівнів акредитації: I і II (училища, технікуми, коледжі й інші прирівняні до них заклади освіти) та III і IV (університети, академії, інститути, консерваторії та інші прирівняні до них заклади освіти).

Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 20 січня 1998 р. № 65. Згідно з цим положенням підготовка кваліфікованих робітників, а також молодших спеціалістів, бакалаврів, спеціалістів і магістрів здійснюється за освітньо-кваліфікаційними рівнями (ступенева освіта) відповідно до освітньо-професійних програм². Зазначені освітньо-професійні програми затверджуються Міністерством освіти і науки України.

Вимоги до змісту, обсягу та рівня освітньої і фахової підготовки встановлюються державними стандартами освіти, які є основою оцінювання освітнього й освітньо-кваліфікаційного рівнів громадян незалежно від форм одержання освіти. Державні стандарти освіти розробляються окремо з кожного освітньо-кваліфікаційного рівня і затверджуються Кабінетом Міністрів України. Вони підлягають перегляду та перезатвердженню не рідше, ніж один раз на 10 років. Контроль за рівнем освітньої і фахової підготовки, яку здобуває особа у процесі засвоєння змісту навчання, та визначення його відповідності встановленим у змісті освіти вимогам здійснюються в установленому порядку.

Зміст освіти - це зумовлені цілями і потребами суспільства вимоги до системи знань, умінь та навичок, світогляду та громадських і професійних якостей майбутнього фахівця, що формуються у процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку науки, техніки, технологій та культури. Зміст освіти встановлюється в освітньо-кваліфікаційних характеристиках та інших актах органів управління освітою і змінюється відповідно до рівня розвитку науки, культури, виробництва, суспільства.

Зміст навчання - науково обґрунтований методичний і дидактичний навчальний матеріал, засвоєння якого забезпечує здобуття освіти й кваліфікації згідно з освітньо-кваліфікаційним рівнем. Зміст навчання визначається освітньо-професійними програмами підготовки кваліфікованих робітників та фахівців з вищою освітою певних освітньо-кваліфікаційних рівнів, структурно-логічною схемою підготовки, програмами навчальних дисциплін, іншими нормативними документами і навчальною та навчально-методичною літературою.

Нормативна частина змісту навчання - це обов'язковий для засвоєння зміст навчання, сформований відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики як змістовні модулі із зазначенням їх

обсягу і рівня засвоєння, а також форм державної атестації.

Вибіркова частина змісту навчання - це рекомендований для засвоєння зміст навчання, сформований як змістовні модулі із зазначенням їх обсягу та форм атестації, призначений для задоволення потреб і можливостей особистості, регіональних потреб у кваліфікованих робітниках та у фахівцях певної спеціалізації, досягнень наукових шкіл і навчальних закладів.

Нормативний термін навчання - це встановлений освітньо-професійною програмою термін викладання нормативної і вибіркової частин змісту освітньо-професійної програми для очної форми навчання.

Термін викладання нормативної й вибіркової частин змісту освітньо-професійної програми для заочної та інших форм навчання визначається навчальним закладом і може перевищувати нормативний термін не більше ніж на 20 %.

Навчальні заклади самостійно визначають перелік та зміст вибірових навчальних дисциплін освітньо-професійних програм, а також розробляють структурно-логічну схему навчання, робочі програми нормативних навчальних дисциплін.

Освітньо-професійна програма (ОПП) підготовки кваліфікованого робітника забезпечує одночасне здобуття професійно-технічної освіти та кваліфікації кваліфікованого робітника на базі повної загальної середньої освіти або базової загальної середньої освіти з наданням можливості отримувати повну загальну середню освіту. Зазначена програма формується переважно з навчальних дисциплін загально-технічного, фахового спрямування та виробничого навчання. ОПП підготовки кваліфікованого робітника реалізується ПТНЗ. У таких закладах можуть одночасно реалізовуватись ОПП підготовки кваліфікованого робітника та програма повної загальної середньої освіти.

Освітньо-професійна програма підготовки молодшого спеціаліста забезпечує одночасне здобуття базової вищої освіти за спеціальністю та кваліфікації молодшого спеціаліста на базі повної загальної середньої освіти або на базі базової загальної середньої освіти з наданням можливості здобувати повну загальну середню освіту.

Зазначена програма складається з навчальних дисциплін фахового спрямування та з різних видів практичної підготовки і може включати окремі дисципліни освітньо-професійної програми підготовки бакалавра. Освітньо-професійна програма підготовки молодшого спеціаліста реалізується, як правило, вищими навчальними закладами I рівня акредитації. Заклад вищого рівня акредитації може здійснювати підготовку молодших спеціалістів, якщо в його складі є вищий навчальний заклад I рівня акредитації або відповідний структурний підрозділ. У вищих навчальних закладах I рівня акредитації дозволяється одночасно навчатися за освітньо-професійними програмами підготовки молодшого спеціаліста і повної загальної середньої освіти.

Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра забезпечує одночасне здобуття базової вищої освіти за напрямом підготовки та кваліфікації бакалавра на базі повної загальної середньої освіти. Програма підготовки бакалавра складається із загальних фундаментальних, гуманітарних та соціально-економічних дисциплін, спеціальних дисциплін відповідного напрямку підготовки, а також з різних видів практичної підготовки. ОПП підготовки бакалавра реалізується ВНЗ II-IV рівнів акредитації. У ВНЗ II-IV рівнів акредитації в період навчання за ОПП підготовки бакалавра в разі припинення подальшого навчання студент може за індивідуальною програмою здобути освітньо-кваліфікаційний рівень молодшого спеціаліста за ОПП підготовки молодшого спеціаліста.

Освітньо-професійна програма підготовки спеціаліста забезпечує одночасне здобуття повної вищої

освіти за спеціальністю та кваліфікації спеціаліста на базі відповідної освітньо-професійної програми підготовки бакалавра. Зазначена ОПП підготовки спеціаліста складається зі спеціальних дисциплін, у тому числі соціально-економічних, та різних видів практичної підготовки. ОПП підготовки спеціаліста реалізується ВНЗ III та IV рівнів акредитації. ОПП підготовки спеціаліста медичного, ветеринарно-медичного, мистецького, а також юридичного спрямування в разі цільової підготовки за замовленням правоохоронних органів може забезпечувати одночасне здобуття повної вищої освіти за спеціальністю та кваліфікації спеціаліста на базі повної загальної середньої освіти. Тоді нормативний термін навчання визначається відповідним міністерством за погодженням з МОН України.

Освітньо-професійна програма підготовки магістра забезпечує одночасне здобуття повної вищої освіти за спеціальністю та кваліфікації магістра на базі відповідної ОПП підготовки бакалавра (нормативний термін навчання визначається програмою, але не може перевищувати одного року, а для окремих спеціальностей за погодженням з МОН України може бути встановлено термін у півтора року). Здобуття кваліфікації магістра може здійснюватися на базі відповідної ОПП підготовки спеціаліста (нормативний термін навчання визначається індивідуальною програмою з урахуванням академічної різниці між ОПП спеціаліста та магістра, але не може перевищувати одного року). Зазначена програма підготовки магістра охоплює поглиблену фундаментальну, гуманітарну, соціально-економічну, психолого-педагогічну, спеціальну та науково-практичну підготовку. Реалізує ОПП підготовки магістрів за спеціальностями ВНЗ IV рівня акредитації. ОПП підготовки магістра медичного і ветеринарно-медичного спрямування може забезпечувати здобуття кваліфікації магістра на базі освітньо-професійної програми післядипломної підготовки (клінічної ординатури, інтернатури тощо). Нормативний

термін навчання визначається відповідним міністерством за погодженням з МОН України.

Освітньо-професійна програма післядипломної підготовки забезпечує післядипломну освіту (підвищення кваліфікації, перепідготовку кадрів, стажування, клінічну ординатуру, інтернатуру тощо) на базі ОПП підготовки кваліфікованого робітника, молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста чи магістра. Зазначена програма післядипломної підготовки розробляється та контролюється ПТНЗ і ВНЗ відповідного рівня акредитації. Перепідготовка з видачею диплома встановленого зразка з присвоєнням кваліфікації здійснюється в закладах післядипломної освіти відповідного рівня акредитації, спеціалізованих підрозділах професійно-технічних та вищих навчальних закладів.

Упровадження ступеневої освіти системи вищої освіти і введення нових освітньо-кваліфікаційних рівнів "бакалавр" та "магістр" надає широкі можливості для задоволення освітніх потреб особи, забезпечує гнучкість загальноосвітньої, загальнокультурної й наукової підготовки фахівців, підвищення їхнього соціального захисту на ринку праці та інтеграцію у світове освітянське співтовариство. Введення ступеневої освіти в освітню галузь України значно розширило правові межі фахівців, про що свідчить підписана Україною в Лісабоні на спільній конференції Ради Європи та ЮНЕСКО конвенція про визнання кваліфікацій, які належать до вищої освіти у Європейському регіоні.

Нині виникає проблема підвищення якості освіти та приведення її відповідно до європейських норм шляхом розробки і впровадження нових державних стандартів освіти, створення умов для високої мобільності студентів і викладачів в Україні та за її межами, узгодження вітчизняних наукових ступенів з європейськими, створення дієвої системи ціложиттєвого навчання.

1.4. Організаційно-педагогічні засади ступеневої освіти в Україні

Ступеневість ПТО громадян визначається у ПТНЗ відповідними рівнями кваліфікації і складністю професій та освітньо-кваліфікаційним рівнем.

Кожний ступінь навчання у ПТНЗ має теоретичну і практичну завершеність та підтверджується присвоєнням випускникам освітньо-кваліфікаційних рівнів "кваліфікований робітник", "молодший спеціаліст" згідно з набутими професійними знаннями, уміннями і навичками. Положення про ступеневу професійно-технічну освіту затверджується Кабінетом Міністрів України.

Допрофесійна підготовка – це здобуття початкових професійних знань, умінь особами, які раніше не мали робітничої професії.

Первинна професійна підготовка – здобуття професійно-технічної освіти особами, які раніше не мали робітничої професії, або спеціальності іншого освітньо-кваліфікаційного рівня, що забезпечує відповідний рівень професійної кваліфікації, необхідний для продуктивної професійної діяльності.

Перепідготовка робітників – це професійно-технічне навчання, спрямоване на оволодіння іншою професією робітниками, які здобули первинну професійну підготовку.

Підвищення кваліфікації робітників – це професійно-технічне навчання робітників, що дає можливість розширювати і поглиблювати раніше здобуті професійні знання, уміння та навички на рівні вимог виробництва чи сфери послуг.

Значний внесок у розвиток професійної освіти зробив видатний учений С.Я. Батишев, який розробив теорію ступеневої системи підготовки і підвищення кваліфікації робітників на виробництві, що дозволяє формувати робітників широкого профілю у сфері матеріального

виробництва; теорію стадійного навчання, що є основою підготовки робітників-професіоналів у професійних навчальних закладах; теорію групування робочих професій, яка є основою підготовки робітників широкого профілю; нову професійно-кваліфікаційну характеристику, в якій відображені вимоги, пов'язані з вивченням другої і спорідненої професій; теорію й методику блочно-модульного навчання робітників у професійних навчальних закладах і на виробництві та ін.

Основою професійного навчання є ступенева система підготовки й підвищення кваліфікації робітників. Мета такого навчання – забезпечення об'єднань, підприємств та організацій кваліфікованими робітничими кадрами з урахуванням змін науково-технічних і соціально-економічних умов, формування в них високого професіоналізму, принципів сучасного мислення, вміння працювати в нових економічних умовах переходу до ринкових відносин. Як відомо, в усіх стаціонарних навчальних закладах (школах, ПТУ, технікумах чи інститутах) є певний взаємозв'язок між початковими і наступними класами, курсами, предметами, що вивчаються. Проте нині немає наступності у навчанні. Навчання організовується без урахування єдиних кваліфікаційних вимог, тому рівень кваліфікації одних і тих самих професійних груп робітників на підприємствах різний, унаслідок чого при переході з одного підприємства на інше робітники змушені відвідувати одні й ті самі курси по декілька разів. З метою регламентації єдиного для всіх підприємств змісту, обсягу й рівня професійного навчання робітників на виробництві і надання йому єдиного напрямку виникає необхідність організувати навчання робітників на нових началах, вводячи ступеневе блочно-модульне професійне навчання. В основу ступеневої системи професійного навчання робітників покладено навчання на короткотермінових курсах. Воно побудовано за висхідними ступенями (етапами) навчання з таким розрахунком, щоб кожний наступний ступінь забезпечував наступність і можливість подальшого

навчання та передбачав розширену сферу застосування їх умінь.

На I ступені здійснюється підготовка робітників початкової кваліфікації, на II – підвищення кваліфікації робітників до рівня середньої кваліфікації, а на III – до рівня вищої. Кожний ступінь – це блок навчання, у якому є загально-професійний базисний модуль та додатковий спеціальний модуль (чи модульні одиниці). Такі ступені-блоки навчання становлять єдиний ланцюг органічно пов'язаних навчальних заходів, що мають одну загальну мету. Навчання робітників здійснюється за єдиними навчальними планами і програмами, які розроблюються в межах конкретної професії для кожного ступеня навчання окремо, що забезпечує їх наступність та взаємозв'язок. Відтак, створюється струнка система, яка сприяє здобуттю робітниками професійної освіти.

Новий підхід до системи підготовки й підвищення кваліфікації робітників за блочно-модульним навчанням в умовах виробництва полягає в тому, щоб компенсувати обсяг професійної підготовки робітників, якого не вистачає, шляхом підвищення їх кваліфікації на ступенях навчання, що поступово зростають, за програмами, які розроблюються для кожного ступеня окремо таким чином, щоб кожний наступний ступінь відрізнявся від попереднього.

На думку Н.Г. Ничкало, перехід до багаторівневої професійної освіти, вияв можливостей продовження освіти на вищих ступенях здійснюється з урахуванням національної специфіки і можливостей окремих регіонів. Відбувається пошук шляхів регіоналізації професійної освіти, урахування регіональних ринків праці у плануванні розвитку професійної освіти, а також оновлення змісту професійного навчання, розробки стандартів професійної освіти з урахуванням світового досвіду. Слід посилити увагу до науково-методичного забезпечення професійного навчання. Концептуальні ідеї неперервної професійної освіти в Україні є загальними для різних освітніх систем і можуть використовуватися

для обґрунтування її нової стратегії. Багаторівнева підготовка виробничого персоналу розглядається як сукупність освітньо-професійних програм, державних стандартів та органів управління.

Дослідники дійшли таких висновків:

1) рівнева підготовка надає більше можливостей особистості для вибору бажаної освітньої практики;

2) мобільність людини у професійному освітньому просторі залежить від гнучкості організаційних форм навчання і системи професійної освіти в цілому;

3) ефективність підготовки кадрів залежить від урахування загальних тенденцій розвитку теорії і практики професійної освіти та збереження культурно-національних традицій у цій галузі.

Науковці вважають, що програма навчання за кожною професією має бути розподілена на модулі, які відповідатимуть рівням кваліфікації (розрядам), і в межах цих модулів мають розроблятися необхідні складники стандарту ПТО з відповідної професії. Це дасть змогу, застосовувати ці стандарти під час підготовки кваліфікованих фахівців; використовувати їх як при первинній підготовці, так і при підвищенні кваліфікації дорослого населення; готувати робітників відповідно до сучасних потреб роботодавців, розширити спектр інтегрованих професій.

Відтак, з метою підготовки висококваліфікованих робітничих кадрів з інтегрованих професій розроблено Концепцію професійно-технічної освіти України, якою передбачено ступеневу підготовку робітників від початкових до вищих рівнів кваліфікації та до рівня молодшого спеціаліста. Це забезпечить якісну первинну підготовку, перепідготовку й підвищення кваліфікації робітничих кадрів.

ТЕМА 2. ЦІЛОЖИТТЄВЕ НАВЧАННЯ ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНОГО І ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ФАХІВЦЯ

МЕТА: розвивати особистісний і професійний потенціал майбутнього фахівця

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ: формування потреби у постійному розвитку особистості кожного фахівця, розширення цілісного системного уявлення щодо необхідності неперервної освіти педагогів-дослідників.

МАТЕРІАЛИ ТА ОБЛАДНАННЯ: опорні схеми, порівняльні таблиці, презентація.

ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ ТЕМИ: неперервна освіта, концепція «неперервної освіти», принципи неперервної освіти, етапи, функції неперервної освіти, Державна програма "Вчитель"

План

- 2.1. Неперервна освіта як світова тенденція
- 2.2. Концептуальні положення системи неперервної освіти
- 2.3. Загальні принципи та шляхи реалізації системи неперервної освіти
- 2.4. Мета та завдання Концепції розвитку педагогічної освіти
- 2.5. Шляхи реалізації Концепції розвитку педагогічної освіти

Рекомендовані джерела і література:

1. Архипова С.П. Основи андрагогіки: Навчальний посібник. – Черкаси, 2002. – 92 с.
2. Вклад образования в развитие культуры. ЮНЕСКО. Международная конференция по образованию. 43 сессия. – Женева, 1992.
3. Концепція розвитку педагогічної освіти Наказ Міністерства освіти і науки України від 1 липня 2018 р. № 776.
4. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М.: Просвещение, 1985.
5. Лесохина Л.Н. Образование взрослых в общецивилизационном контексте // Образование взрослых: теория и практика. Вып. 1 / Под ред. В.Г. Онушкина, Н.А.

Тоскиной и др. – СПб.: Институт образования взрослых, 1995. — С.14-21.

6. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / За ред. І.А. Зязюна. – К.: Віол, 2000. – 636 с.

7. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта – тенденція світова / Н.Г. Ничкало // Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні 1992-2002: зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України / АПН України. – Ч. 2. – Х.: ОВС, 2002.

8. Огнев'юк В. Освіта України ХХІ століття: головні пріоритети / В. Огнев'юк, В. Андрущенко // Стратегія українського державотворення: [філос.-політол.та екон. аналіз]. – К. – Полтава, 2000. – С. 64-77.

9. Онушкин В.Г., Огарев Е.И. Образование взрослых: Междисциплинарный словарь терминологии. – СПб., 1995.

10. Подставкіна А. Освіта для загальної якості життя // Рідна школа. —2000. — №10. – С. 21.

11. Педагогічна і психологічна науки в Україні. Збірник наукових праць до 15- річчя АПН України у 5 томах / Т. 5. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – К.: «Педагогічна думка», 2007. – 392 с.

12. Рабочая книга андрагога / Под ред. С.Г. Вершловского. — СПб., 1998. — С. 10–21.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. Охарактеризуйте сутність неперервної освіти як світової тенденції
2. Обґрунтуйте концептуальні положення системи неперервної освіти
3. Дайте визначення поняття «неперервна освіта».
4. Проаналізуйте загальні принципи та шляхи реалізації системи неперервної освіти.
5. Визначте роль неперервної освіти у професійному становленні фахівця.
6. Які функції виконує неперервна освіта?
7. Розкрити мету та завдання Концепції розвитку педагогічної освіти
8. Шляхи реалізації Концепції розвитку педагогічної освіти

2.1. Неперервна освіта як світова тенденція

Ідея про неперервність освіти зародилася в давні часи і пов'язана з працями Аристотеля, Сократа, Платона, Конфуція, Сенеки, джерелом якої є релігійно-філософські уявлення і вчення про постійне духовне вдосконалення людини. Зокрема Я.А. Каменський зазначав, що кожний вік підходить для навчання і людина в житті немає іншої мети, крім навчання. Неперервна освіта розвивалася, з одного боку, як педагогічна концепція, а з іншого – як феномен практики. У подальшому розвиток освіти для дорослих пов'язаний з промисловою революцією XIX ст. як наслідок динамічних змін у науці, техніці, соціально-економічних відносинах.

Метою неперервної освіти є становлення й розвиток особистості як у періоди її фізичного і соціально-психологічного дозрівання, розквіту й стабілізації життєвих сил та здібностей, так і в періоди старіння організму, коли на першочерговими постають завдання компенсації сил і можливостей, що втрачаються. Отже, неперервна освіта супроводжує процес зростання освітнього (загального і професійного) потенціалу особистості впродовж життя, який має бути забезпечений системою державних та суспільних інститутів, відповідати особистісним та суспільним потребам. Цим визначається впорядкування безлічі освітніх структур - основних і паралельних, базових і додаткових, державних і громадських (суспільних), формальних і неформальних. Їхній взаємозв'язок та взаємозумовленість, взаємна субординація за рівнями, координація за спрямованістю і призначенням, забезпечення взаємодії між ними перетворюють всю сукупність таких структур в єдину систему.

Єдність цілей неперервної освіти і специфічних завдань кожної її ланки органічно поєднуються з її варіативністю, різноманітністю типів освітніх закладів, педагогічних технологій та форм державно-суспільного управління.

Неперервна освіта – це сукупність засобів, способів і форм здобуття, поглиблення й розширення загальної освіти, професійної компетентності, культури, виховання, громадянської і моральної зрілості. Це процес формування й задоволення пізнавальних запитів та духовних потреб особистості, розвитку її задатків та здібностей у державно-суспільних навчальних закладах і шляхом самоосвіти.

Для держави неперервна освіта є провідною сферою соціальної політики із забезпечення сприятливих умов загального й професійного розвитку кожної особистості. Для суспільства така освіта є механізмом розширеного відтворення його професійного та культурного потенціалу, умовою розвитку суспільного виробництва. Для світового товариства неперервна освіта є способом збереження, розвитку і взаємозбагачення національних культур та загальнолюдських цінностей, важливим фактором й умовою міжнародного співробітництва в галузі освіти.

У світовій педагогіці поняття "неперервна освіта" позначається низкою термінів, серед яких "освіта, що продовжується", "перманентна освіта", "освіта, що поновлюється". Іноді в літературі вживається ще поняття "освіта протягом усього життя" "продовжена освіта". Деякі автори доцільною вважають "рекурентну (що повторюється час від часу) освіту". Коли хочуть підкреслити її відносну незалежність від структур формальної освіти, кажуть про "освіту поза школою" та "неформальну освіту".

Академік Н.Г. Ничкало виокремлює різні підходи до визначення сутності поняття "неперервна освіта". Вона розглядається як: філософсько-педагогічна концепція (освіта трактується як процес, що охоплює все життя людини); важливий аспект освітньої практики на різних ступенях системи освіти (постійне цілеспрямоване освоєння людиною соціокультурного досвіду різних поколінь); принцип організації освіти на загальнодержавному та регіональному рівнях; принцип реалізації державної політики в галузі освіти; сучасна

світова тенденція в галузі освіти; парадигма науково-педагогічного мислення. З погляду М.В. Кларіна, в теорії і практиці неперервної освіти увагу акцентовано на освіті дорослих за межами базової освіти: оволодіння й підвищення професійної кваліфікації; перепідготовка у процесі зміни професії; освіта у процесі адаптації до соціальних і виробничих умов, що постійно змінюються; освіта дозволяє тощо.

У зарубіжних країнах діють регіональні, національні та міжнародні центри, в яких розробляється проблематика і координація програм й інформаційний обмін з питань неперервної освіти (переважно щодо освіти дорослих).

Уперше концепція "неперервної освіти" була представлена на форумі ЮНЕСКО (1965) видатним теоретиком П. Ленграндом і викликала значний теоретичний та практичний резонанс. Учений розглядав неперервну освіту як втілення гуманістичної ідеї: у центрі якої постає людини, якій слід створити умови для повного розвитку її здібностей упродовж життя. Підґрунтям створення теорії неперервної освіти стала глобальна концепція "єдності світу", згідно з якою всі структурні частини людської цивілізації взаємопов'язані та взаємозумовлені.

Підґрунтям для теоретичного, а потім і практичного розвитку концепції неперервної освіти стало дослідження Р. Даве, який визначив 25 ознак, що характеризують неперервну освіту. До таких ознак віднесено відповідні **принципи**: охоплення освітою всього життя людини; розуміння освітньої системи як цілісної (дошкільне виховання, основна, послідовна, повторна, паралельна освіта), що об'єднує й інтегрує всі її рівні та форми; включення в систему освіти, крім навчальних закладів і центрів допідготовки, формальних, неформальних та позаінституціональних форм освіти; горизонтальна інтеграція: дім – сусіди – місцева соціальна сфера – суспільство – світ праці – засоби масової інформації – рекреаційні, культурні, релігійні організації тощо; зв'язок між предметами, які вивчаються; зв'язок між різними

асpekтами розвитку людини (фізичним, моральним, інтелектуальним та ін.) на окремих етапах життя; вертикальна інтеграція: зв'язок між окремими етапами освіти – дошкільною, шкільною, післяшкільною; між різними рівнями та предметами на окремих етапах; між різними соціальними ролями, що реалізуються людиною на окремих етапах життєвого шляху; між різними якостями розвитку людини; універсальність і демократичність освіти; можливість створення альтернативних структур для здобуття освіти; узгодженість загальної та професійної освіти; акцент на самоуправління; акцент на самоосвіту, самовиховання, самооцінку; індивідуалізація навчання; навчання різних поколінь (у сім'ї, суспільстві); розширення світогляду; гнучкість та різноманітність змісту, засобів і методик, часу та місця навчання; динамічний підхід до знань – здатність до асиміляції нових досягнень науки; удосконалення вміння навчатися; стимулювання мотивації до навчання; створення відповідних умов та "атмосфери" для навчання; реалізація творчого й інноваційного підходів; полегшення зміни соціальних ролей у різні періоди життя; пізнання та розвиток власної системи цінностей; підтримка й покращення якості індивідуального та колективного життя **шляхом** особистісного, соціального й професійного розвитку; розвиток суспільства, яке має виховувати і навчати; вчитися для того, щоб "кимсь стати"; системність принципів для всього освітнього процесу. Ці теоретичні положення лягли в основу реформування національних систем освіти у світі (у США, Японії, Німеччині, Великій Британії, Канаді, країнах Східної Європи і "третього світу").

Отже, неперервна освіта – це процес, що складається з базової і подальшої освіти, що складається з двох основних етапів: 1) **базова освіта** – підготовче навчання та виховання, що хронологічно передуює діяльності індивіда у професійній сфері; 2) **післябазова (післядипломна) освіта** – подальше навчання та

виховання, поєднані з практичною діяльністю у сфері суспільного виробництва.

Н.Г. Ничкало зазначає, що неперервність професійної освіти, як світова тенденція, формується у другій половині ХХ ст. у період посилення тенденції до міжнародного співробітництва в галузі професійної освіти. Йдеться про широку діяльність ООН, ЮНЕСКО, Міжнародної організації праці (МОП), які ухвалили документи з проблем професійного навчання різних категорій населення:

- у 1962 р. Генеральна конференція Міжнародної організації праці на 46-й сесії ухвалила Рекомендацію щодо професійного навчання, де обґрунтовується потреба в неперервності професійного навчання, що закріплено у спеціально сформульованому принципі: навчання є процесом, який триває протягом усього трудового життя людини відповідно до її потреб як індивіда і члена суспільства;

- у 1974 р. Генеральна конференція ООН з питань освіти, науки і культури ухвалила Рекомендації щодо професійного і технічного навчання;

- у 1975 р. Генеральна конференція МОП ухвалила Конвенцію про професійну орієнтацію та професійну підготовку в галузі розвитку людських ресурсів та Рекомендації щодо професійної орієнтації і професійної підготовки в галузі людських ресурсів;

- у 1976 р. Генеральна конференція ООН з питань науки, освіти і культури на 19-й конференції прийняла Рекомендації про розвиток освіти дорослих;

- у 1989 р. Генеральна конференція ООН з питань науки, освіти і культури ухвалила Конвенцію про технічну і професійну освіту;

- у 1997 р. Генеральна конференція ЮНЕСКО ухвалює резолюції щодо двох програм "Освіта для всіх протягом усього життя" та "Реформа освіти в перспективі освіти протягом життя";

- у 1999 р. Другий Міжнародний конгрес ЮНЕСКО з технічної і професійної освіти "Освіта і підготовка усього

життя: шляхопровід у майбутнє" ухвалив Рекомендації Генеральному директору ЮНЕСКО "Технічна та професійна освіта і навчання: погляд для ХХІ століття".

На основі цих документів зазначено, що враховуючи необхідність нових взаємозв'язків між освітою, трудовим життям і суспільством у цілому, технічна і професійна освіта має існувати як частина системи неперервної освіти, з урахуванням потреб кожної країни.

Помітне посилення уваги до проблем неперервної освіти в багатьох зарубіжних країнах у другій половині ХХ ст. зумовлено стрімким розвитком науково-технічної революції.

Завдяки своїй змістовій наповненості й необмеженості в часі неперервна професійна освіта має можливості для виконання важливих **функцій**, а саме:

- соціокультурної, розвивальної (задоволення і розвиток духовних запитів особистості, створення умов для її постійного творчого зростання);

- загальноосвітньої, компенсуючої (усунення недоліків у базовій освіті, її доповнення новою інформацією, що з'являється в умовах інформаційно-технологічної революції);

- адаптивної (гнучка професійна підготовка, перепідготовка й підвищення кваліфікації в умовах постійних змін на виробництві, розвитку теле- та радіокомунікацій, ІКТ);

- економічної (задоволення потреб держави, регіонів, різних галузей промисловості, сільського господарства і сфери послуг у конкурентоспроможних фахівцях).

Н.Г. Ничкало визначає взаємопов'язаність цих функцій.

Визначені концептуальні ідеї прогнозують творчі пошуки шляхів їх реалізації з урахуванням особливостей розвитку освіти в умовах ринкової економіки в кожній країні, сучасних і перспективних потреб, спрямованих на виявлення нових знань, перспективних умінь і концепцій у ХХІ ст.

Б.Л. Вульфсон зазначає, що в кожній країні процес розвитку теорії і практики неперервної освіти має свої

специфічні риси. Водночас виявлено і **загальні принципи**:

1. **Гнучкість і варіативність системи освіти.** Наявність різноманітних й одночасно взаємопов'язаних напрямів навчання, що відповідають інтересам і можливостям різних груп населення з урахуванням віку, статі, етнічної належності, соціального стану, створення сприятливих умов для самореалізації особистості, розкриття всіх її потенційних можливостей.

2. **Удосконалення організації й діяльності системи загальної освіти.** Строга наступність і доступність усіх етапів загальної освіти – від дошкільного виховання до закінчення повної середньої школи. Створення ефективної системи навчальної та професійної орієнтації в межах загальноосвітньої школи.

3. **Перебудова систем професійної освіти.** Узгодження діяльності професійних навчальних закладів з широкими інтересами виробництва. Створення багаторівневої системи професійної освіти, що включає як фундаментальну підготовку у стаціонарних навчальних закладах, так і різноманітні за формою й метою курси для працюючих. Це підвищить професійну компетенцію всього активного населення і створить соціально орієнтовану та гуманістичну систему професійної освіти.

4. **Задоволення непрофесійних потреб людей.** Здобуття різноманітних науково-популярних знань, поглиблене ознайомлення з шедеврами літератури та мистецтва, освіта в галузі охорони здоров'я, сім'ї і шлюб, залучення до спорту та ін.

5. **Розвиток так званої освіти для третього віку** допоможе літнім людям якнайдовше зберігати своє фізичне здоров'я й інтелектуальні здібності. Реалізацією окресленої тенденції стало створення в різних країнах університетів для людей третього віку.

6. **Дедалі більше використання найновіших технологічних засобів,** що значно розширює можливості для навчання і різноманітної інформації на всіх етапах життєдіяльності людини.

Проте в жодній країні поки ще не створено довершеної системи неперервної освіти, яка базувалася б на однакових принципах.

Система неперервної освіти у вітчизняній теорії і практиці розуміється як комплекс державних та суспільних освітньо-виховних установ, який забезпечує організаційну і змістову єдність, наступність та взаємозв'язок усіх ланок освіти, що спільно вирішують завдання виховання, загальноосвітньої політехнічної та професійної підготовки кожної людини. Їх мета – надати молоді за час навчання глибокі знання основ науки з урахуванням актуальних та перспективних суспільних потреб, а також можливість оволодіти і вдосконалити професійні знання, уміння й навички у процесі неперервної освіти і продуктивної трудової діяльності.

На думку Н.В. Яблонської, єдина система неперервної освіти – це не сума властивостей її підсистем, а нове інтегративне утворення, якому притаманні динамічність, гнучкість, наступність. Структура системи неперервної освіти охоплює три найважливіші складники: 1) взаємопов'язана низка державних, освітніх, загальноосвітніх та інших навчальних закладів; 2) мережа суспільної освіти, самоосвіти та виховання; 3) відпрацьована і чітка профорієнтація, яка дозволяє психологічно, інтелектуально та фізично підготувати себе до певної професії. Для всіх, хто навчається, мають бути створені всі умови для здобуття необхідних знань. Неперервна освіта передбачає гуманізацію, демократизацію та індивідуалізацію різних видів навчання. Її особливість – спрямованість у майбутнє.

Шляхи розв'язання завдань неперервної освіти переважно розглядаються у двох підсистемах: базова освіта, яка об'єднує дошкільне виховання, середню (загальну й професійну) та вищу освіту. Друга підсистема вирішує проблему модернізації професійної підготовки кадрових ресурсів, зайнятих у народному господарстві, і може бути названа додатковою освітою.

На різних етапах реалізації неперервності освіти система цілей і завдань професійного навчання змінюється та коригується з урахуванням сукупності факторів, що впливають на неї (соціально-економічних, педагогічних, психологічних, виробничих тощо).

2.2. Концепція розвитку педагогічної освіти

Проблема визнання статусу вчителя, а отже, й підвищення його ролі у формуванні громадянського суспільства в різні історичні періоди, вирізнялася серед інших проблем. Реальний статус учительської професії завжди був нижчим від декларованого. Такий стан пояснюється двома обставинами: вчительська винагорода за працю є традиційно меншою порівняно з іншими розумовими професіями; суспільство і влада не завжди адекватно оцінюють становище вчителя, його роль у суспільному розвитку.

Нині в Україні сформовано повноцінну законодавчу базу для функціонування освіти, визначено її зміст, створено національні підручники, започатковано низку реформ у всіх ланках освіти. Проте сьогоднішній стан системи національної освіти вже не може повною мірою задовольняти потреби ХХІ століття.

У майбутньому постануть нові вимоги. Все більше наголошується на якості освіти, універсальності підготовки випускника та його адаптованості до ринку праці, на особистісній орієнтованості навчального процесу, його інформатизації, визначальній важливості освіти в забезпеченні сталого людського розвитку.

Певну роль у свій час відіграла Державна програма "Вчитель" один з перших вагомих документів, спрямованих на реалізацію Національної доктрини як основоположного і методологічного документа у сфері освіти. У Програмі зазначалось, що Учитель, який водночас є джерелом знань, носієм культури поведінки, навіть інколи виконує батьківські функції, має бути визнаним і оціненим адекватно до його внеску в розвиток

суспільства. Тим паче, що вчителі, як свідчать опитування, є і самовідданими фахівцями, для яких любов до дітей і до свого предмета стали тими визначальними факторами, що вплинули на вибір професії.

Наголошувалося, що підвищення ролі вчителя у формуванні громадянського суспільства – одне з чільних завдань Програми, успішне розв'язання якого стане своєрідним поворотом у ставленні суспільства до цієї професії. У програмі зауважено, що освіта є пріоритетною сферою в соціально-економічному, духовному і культурному розвитку Української держави. Ключова роль у системі освіти належить учителю. Саме завдяки діяльності педагога реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального і духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки і техніки, збереження і примноження культурної спадщини.

На подальший розвиток перспективних заходів щодо реалізації основних напрямів модернізації системи освіти з урахуванням вимог сучасного інформаційно-технологічного суспільства, забезпечення економічних і соціальних гарантій професійної самореалізації педагогічних працівників та утвердження їх високого соціального статусу в суспільстві спрямована Концепція розвитку педагогічної освіти, затверджена Наказом Міністерства освіти і науки України від 1 липня 2018 р. № 776.

У Концепції розкривається глобальний освітній контекст. Зазначено, що сучасний стан розвитку цивілізації характеризується прискореним прогресом технологій, зростанням транскордонної міграції, різновекторними демографічними тенденціями, докорінними змінами у структурі ринку праці. Зменшується потреба у робочій силі для виконання рутинних операцій, які можуть виконуватися машинами. Змінюються пріоритети у вимогах до компетентностей працівників. Багато традиційних професій можуть зникнути впродовж однієї зміни поколінь, натомість

з'являтимуться інші, з невідомими на сьогодні характеристиками. Саме тому в змісті формальної загальної середньої, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти все більша увага приділяється формуванню й розвитку загальних (універсальних, ключових тощо) компетентностей і наголошується на необхідності вміти безперервно вчитися впродовж життя. У парадигмі навчання впродовж життя формальна освіта розглядається як відправна. Усе відчутнішою стає потреба в подоланні таких побічних наслідків вузькоспеціалізованої освіти, як фрагментарність світосприйняття, незадовільний стан міжпрофесійних комунікацій, недостатній розвиток інтеграційних процесів у суміжних галузях науки. Це обумовлює необхідність переосмислення змісту освіти на користь зростання частки міжпредметної і міжгалузевої інтеграції знань, яка є можливою лише на основі переходу від знання фактів до розвитку компетентностей.

У Концепції наголошено, що завдяки швидкому розвитку інформаційно-комунікаційних технологій зростання об'єму корисних знань супроводжується дедалі більшою їх відкритістю для всіх людей, незалежно від їхнього місця проживання, віку чи соціально-економічного статусу. Це породжує розмаїття в способах здобуття знань та зростання ролі неформальної та інформальної освіти.

Підкреслено, що заклади освіти втрачають монополію в забезпеченні ринку праці кваліфікованими працівниками, чому сприяють їхня інерційність, надмірна бюрократизація, статичність структур і тривалість процесу формування кадрового потенціалу. Отже, все більш актуальним стає визнання державними інституціями та ринком праці компетентностей, здобутих від провайдерів неформальних освітніх послуг, включаючи платформи масових он-лайн курсів, неурядові громадські організації тощо.

У Концепції розкриваються особливості педагогічної професії. Підкреслено, що на шляху розвитку

інформаційного суспільства якісна освіта стає одним з головних чинників успіху, а педагог є одночасно і об'єктом, і провідником позитивних змін. Професії педагогічних працівників залишаються одними з найбільш масових у сучасному суспільстві і є об'єктом особливої уваги та опіки державних органів влади різного рівня. Зазвичай державою визначаються такі критерії допуску до професійної педагогічної діяльності, як наявність у працівника ступеня вищої освіти за відповідною спеціальністю (програмою підготовки) та/або відповідність його професійної кваліфікації системі вимог, які зафіксовано у професійному стандарті.

Підкреслено, що важливою характеристикою професії є її багатогранність, яка у своїх вищих проявах підноситься до мистецтва. Проте високий рівень академічних досягнень, продемонстрований здобувачем педагогічного фаху під час навчання у закладі освіти, не гарантує його успішності в професійній діяльності. Освітня кваліфікація педагогічного працівника не є тотожною його професійній кваліфікації. Оцінка діяльності як самого педагога, так і інституцій, що забезпечують його підготовку, повинна формуватися з об'єктивних та експертних показників, отриманих з різних джерел, зокрема, від основних заінтересованих сторін, представників громади та влади.

Програми підготовки педагогів містять складники психолого-педагогічної та практичної підготовки, а в багатьох випадках предметної спеціальності, включно з методикою викладання, використанням інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій. На континуумі

навчання педагогічного працівника впродовж життя виділяють три основні етапи: відправну формальну освіту; початок професійної діяльності – педагогічну інтернатуру, яка повинна супроводжуватися комплексом спеціальних заходів сприяння входженню працівника в професію; безперервний професійний розвиток.

На особливу увагу заслуговують питання підготовки педагогів до роботи з особами з особливими потребами,

що передбачають обізнаність з особливостями психофізичного розвитку таких осіб та володіння спеціальними методиками.

Загалом, підготовка педагогічного працівника має відповідати суспільним запитам, сформульованим у професійних стандартах та стандартах освіти, враховувати світові тенденції та рекомендації впливових міжнародних організацій щодо підготовки педагогів.

У Концепції виокремлено загальновизнані перешкоди на шляху до створення якісної системи підготовки та професійного розвитку педагогів:

- розпорошення відповідальності між різними інституціями за різні етапи становлення й професійного розвитку педагога;

- проблеми поєднання в програмі підготовки опанування обраної предметної спеціальності з аспектами її викладання, а також урахування міждисциплінарних зв'язків;

- недостатня обізнаність педагога з методами дослідницької діяльності на рівні свого робочого місця або відсутність усвідомлення її необхідності;

- недостатня розвиненість системи розподілу специфічних ролей між членами педагогічного колективу.

Зауважено, що міжгалузевий характер педагогічної освіти обумовлює різні траєкторії набуття педагогічної професії. Основною проблемою, яка потребує розв'язання, є дисбаланс між суспільним запитом на висококваліфікованих педагогічних працівників, перспективами розвитку суспільства, глобальними технологічними змінами та існуючою системою педагогічної освіти, а також рівнем готовності/спроможності сучасних педагогічних працівників до сприйняття та реалізації освітніх реформ в Україні.

Виокремлено також чинники, що призвели до виникнення такого дисбалансу, а саме:

- незадовільний рівень оплати праці, зниження соціального статусу, можливостей і мотивації до діяльності та професійного розвитку педагогічних працівників;

– застарілі зміст, структура, стандарти та методики (технології) навчання в системі педагогічної освіти, які не забезпечують майбутнім педагогам можливості оволодіння компетентнісним підходом та сучасними ефективними інструментами педагогічної праці;

– недостатня ресурсна підтримка професійної діяльності педагогічних працівників, практично повна відсутність експериментально-лабораторної бази та обладнання, включаючи обладнання для робототехніки та друку, недостатнє оснащення новітнім прикладним програмним забезпеченням (цифровими комплексами), сучасною комп'ютерною та мультимедійною технікою як для підготовки вчителів природничих та технічних спеціальностей, педагогів професійного навчання, так і для їх професійної діяльності;

– траєкторії, моделі та методики (технології) професійного розвитку педагогічних працівників, які зорієнтовані на формальне дотримання встановлених вимог, а не на особистісне та професійне зростання педагогічних працівників;

– невідповідні сучасним вимогам умови науково-педагогічної (педагогічної) діяльності та склад працівників закладів педагогічної освіти, які здебільшого не можуть забезпечити підготовку педагогічних працівників для роботи в умовах прискореної модернізації змісту освіти та методів навчання;

– відірваність від практичних освітянських потреб, недостатній рівень аналітичності, доказовості та доброчесності досліджень у галузі педагогічних наук, що ускладнює їх використання в якості наукової основи освітнього процесу;

– неефективність профорієнтаційної роботи, відсутність комплексу заходів професійного педагогічного та психологічного відбору майбутніх здобувачів педагогічного фаху;

– відсутність дієвої координації між закладами педагогічної освіти, місцевою владою та роботодавцями в

частині змісту освітнього процесу та практичної підготовки здобувачів освіти;

- невідповідність ключових професійних компетентностей випускників закладів педагогічної освіти викликам цифрового суспільства.

У концепції зазначено, що проявами проблеми є:

- погіршення якості освіти, яке зумовлене неспроможністю певної частини педагогічних працівників та здобувачів педагогічної освіти до опанування та практичного використання новітніх методик (технологій) навчання, виховання та розвитку;

- розмивання довіри суспільства до професійної спільноти педагогічних працівників як носіїв знань, культури та суспільних цінностей;

- внутрішня (в інші види професійної діяльності) та зовнішня (до інших країн) міграція значної частини перспективних педагогічних працівників;

- зниження суспільного престижу педагогічної праці та тенденція до позиціонування її другорядності у порівнянні з іншими видами розумової праці.

Метою Концепції розвитку педагогічної освіти є вдосконалення системи педагогічної освіти для створення бази підготовки педагогічних працівників нової генерації, створення умов для залучення до педагогічної діяльності фахівців інших професій та забезпечення умов для становлення і розвитку сучасних альтернативних моделей безперервного професійного та особистісного розвитку педагогів, які, у тому числі, стануть ключовою умовою впровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року.

2.3. Шляхи і способи реалізації Концепції розвитку педагогічної освіти у сучасних умовах

Розв'язання проблеми передбачається здійснити шляхом проведення комплексної реформи системи педагогічної освіти, безперервного професійного та особистісного розвитку педагогічних працівників, включаючи структуру, зміст, організацію та методики (технології) навчання, збільшення в освітніх програмах питомої ваги практичної підготовки.

Реформування педагогічної освіти передбачає дії за напрямками:

I. Розроблення сучасної моделі педагогічної професії в контексті потреб суспільства, перспектив розвитку національної економіки та глобальних технологічних змін.

II. Трансформація вищої та фахової передвищої освіти за педагогічними спеціальностями.

III. Визначення перспективних шляхів безперервного професійного розвитку та підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

I. Розроблення сучасної моделі педагогічної професії в контексті потреб суспільства, перспектив розвитку національної економіки та глобальних технологічних змін

У концепції визначено особливий статус педагогічної професії.

1.1. Особливий статус педагогічної професії

Професії педагогічних працівників у закладах освіти необхідно визнати регульованими на законодавчому рівні, виходячи з поєднання високої суспільної значущості й відповідальності та особливостей постійної зайнятості переважно в публічному секторі. Такий статус має передбачати баланс спеціальних вимог до підготовки, професійної діяльності та професійного вдосконалення педагогічних працівників і визначених законом гарантій, привілеїв та можливостей за професійною ознакою. Засади підготовки та професійного вдосконалення педагогічних працівників потребують законодавчого

врегулювання і мають бути визначені через галузеву систему кваліфікацій. Зокрема, має бути визначене правомірне та об'єктивно обґрунтоване регулювання діяльності закладів вищої та фахової передвищої освіти в частині формування змісту освіти та організації освітнього процесу, а також додаткові вимоги до систем внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості педагогічної освіти щодо змісту, кадрового і матеріально-технічного забезпечення тощо.

Підготовка педагогічних працівників здійснюється за спеціальностями галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» та іншими спеціальностями, якщо це передбачено відповідними освітніми програмами, що відповідають встановленим вимогам.

Заслуговують підтримки зусилля, спрямовані на підготовку педагогічних працівників за новими перспективними професіями, зокрема, «андрагог», «тьютор», «модератор», «фасилітатор», «менеджер електронного навчання», «асистент вчителя» тощо.

Формування нового бачення перспектив педагогічної професії, привабливості професійної кар'єри педагога, престижності здобуття педагогічної освіти в Україні потребує запровадження спеціальної моделі державної підтримки здобуття педагогічної освіти.

1.2. Створення галузевої системи кваліфікацій

Важливим системоутворювальним чинником реформи педагогічної освіти є формування галузевої системи кваліфікацій, що передбачає розроблення:

- галузевої рамки кваліфікацій;
- професійних стандартів;
- стандарту цифрової компетентності;
- кодексу етики педагогічного працівника;
- стандартів вищої та фахової передвищої освіти за спеціальностями галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» на основі професійних стандартів, що мають містити спільну частину (у межах спеціальності та рівня освіти) щодо вимог до власне педагогічних компетентностей та вимог до атестації (сертифікації) здобувачів вищої освіти;

особливих розділів стандартів вищої та фахової передвищої освіти за спеціальностями галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» для регульованих професій, які визначають структуру освітніх програм, граничні співвідношення між циклами в них та вимоги до практичної підготовки;

- вимог до освітніх програм вищої та фахової передвищої освіти за спеціальністю іншої галузі знань (крім галузі 01 «Освіта/Педагогіка»), для яких можливе присвоєння професійної кваліфікації педагогічного працівника (визначаються в Порядку присвоєння професійної кваліфікації педагогічного працівника);

- вимог до програм педагогічної інтернатури («входження» (допуску) до професійної діяльності) та до кваліфікаційних іспитів для присвоєння професійної кваліфікації педагогічного працівника закладом вищої чи післядипломної освіти або відповідним кваліфікаційним, центром після не менше ніж одного року роботи на посадах педагогічних працівників у системі загальної середньої освіти (відповідно до кваліфікаційних вимог до посади педагогічного працівника чи відповідного професійного стандарту з урахуванням спеціальності, предметної спеціальності), а також в дошкільній, позашкільній, професійній (професійно-технічній), фаховій передвищій освіті та спеціалізованій освіті відповідних рівнів.

1.3. Додаткові вимоги щодо забезпечення якості підготовки та професійного розвитку педагогічних працівників.

Система внутрішнього забезпечення якості підготовки педагогічних працівників може додатково передбачати:

- оцінку здатності та здібності до педагогічної діяльності вступників на програми фахової передвищої освіти, початкового рівня (короткого циклу) та першого (бакалаврського) рівня вищої педагогічної освіти (психологічні тестування та/або інші способи підтвердження особистісних здатностей та здібностей до педагогічної діяльності);

– вимоги до викладачів, які здійснюють психолого-педагогічну та методичну підготовку здобувачів педагогічної освіти, забезпечують традиційні види підвищення кваліфікації педагогічних працівників, щодо досвіду практичної роботи в закладах дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної), позашкільної освіти, та/або закладах спеціалізованої освіти відповідного рівня, та/або підготовки підручників та посібників з грифом МОН для системи загальної середньої освіти під час участі в підготовці здобувачів педагогічної освіти;

– долучення досвідчених педагогічних працівників із систем дошкільної, загальної середньої, позашкільної, професійної (професійно-технічної) освіти, спеціалізованої освіти відповідних рівнів до викладання окремих курсів чи проведення занять для майбутніх педагогів;

– поєднання навчання здобувачів вищої та фахової передвищої педагогічної освіти з педагогічною діяльністю у форматах волонтерства, практичної підготовки, стажування, дуальної форми здобуття освіти, роботи в канікулярний період, на неповний робочий день та/або тиждень тощо.

Додаткові вимоги до системи внутрішнього забезпечення якості підготовки педагогічних працівників встановлюються стандартами вищої освіти.

Система зовнішнього забезпечення якості підготовки та професійного розвитку педагогічних працівників повинна додатково передбачати залучення окремих досвідчених працівників закладів дошкільної, загальної середньої, професійно-технічної та/або позашкільної освіти (які не навчалися та/або не працювали раніше в оцінюваному закладі) та/або професійних об'єднань педагогічних працівників та інших громадських об'єднань, що діють у сфері освіти до процедур акредитації освітніх програм та інституційної акредитації (інституційного аудиту) закладів освіти.

Додаткові вимоги до системи зовнішнього забезпечення якості підготовки педагогічних працівників

встановлюються Положенням про акредитацію освітніх програм.

У Концепції розглядається роль педагогічної праці у сучасних умовах.

1.4. Педагогічна праця в суспільстві знань і технологій

Здобуття Україною гідного місця у міжнародному поділі праці в епоху знань та технологій можливе лише за умови підтримки, поваги та належної оцінки педагогічної праці. У сучасному суспільстві має заохочуватись як тривала професійна педагогічна кар'єра, так і звернення до педагогічної праці на певних етапах особистісного та професійного зростання в інших сферах діяльності. Наявність досвіду професійної педагогічної діяльності з часом повинна стати перевагою для обіймання багатьох суспільно значущих посад у публічній сфері.

Важливим завданням держави є забезпечення притоку до сфер дошкільної, загальної середньої, позашкільної, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої, спеціалізованої освіти відповідних рівнів та вищої педагогічної освіти осіб, які мають бажання і здатні до здійснення позитивних змін. Для цього держава сприяє диверсифікації шляхів доступу до педагогічної професії, забезпечуючи розмаїття моделей та програм формальної педагогічної освіти, а також впровадження механізмів визнання результатів неформальної та інформальної освіти закладами освіти та кваліфікаційними центрами.

1.5. Професійна орієнтація до здобуття педагогічної освіти

У Концепції зазначено, що формування якісного контингенту здобувачів педагогічної освіти потребує розгортання системи спеціальних заходів для професійної орієнтації молоді та популяризації педагогічної діяльності. До таких заходів може бути віднесено створення класів педагогічного профілю на рівні профільної середньої освіти, у тому числі на базі педагогічних коледжів, проведення конкурсів педагогічної майстерності для учнів

загальноосвітніх навчальних закладів, молодіжних педагогічних фестивалів у канікулярний період тощо.

Для вступників на педагогічні спеціальності до закладів вищої освіти на основі повної загальної середньої освіти, яким, відповідно до Закону України «Про вищу освіту», надано право на першочергове зарахування до закладів вищої педагогічної освіти за державним (регіональним) замовленням, мають формуватися закриті (фіксовані) конкурсні пропозиції з урахуванням потреб систем освіти і можливостей закладів вищої освіти відповідного регіону.

У Концепції виділено та проаналізовано завдання трансформації педагогічної освіти.

II. Трансформація вищої та фахової передвищої освіти за педагогічними спеціальностями.

2.1. Головне завдання трансформації педагогічної освіти

Головним завданням трансформації педагогічної освіти, як зазначено у Концепції, є забезпечення її випереджувального розвитку. Відповідно до цього, рівень освіченості (включаючи усереднений рівень здобутої формальної освіти) педагогічної спільноти повинен неперервно зростати за рахунок підвищення освітнього рівня молодих фахівців, а також особистісного розвитку педагогічних працівників. Усі здобувані освіти мають отримати доступ до найсучасніших знань, які можуть бути опановані ними на відповідних освітніх рівнях, та освітніх методик (технологій), що потребує невідкладної належної підготовки та вдосконалення педагогічних працівників. Педагогічним працівникам закладів освіти має надаватись моральне та матеріальне заохочення для підвищення їхнього освітнього рівня.

2.2. Ключові завдання різних рівнів педагогічної освіти

Завданням третього (освітньо-наукового чи освітньо-творчого) рівня вищої педагогічної освіти є підготовка педагогів-дослідників (педагогів-виконавців у мистецькій освіті) для усіх складників освіти (дошкільна освіта, повна

загальна середня освіта, позашкільна освіта, спеціалізована освіта, професійна (професійно-технічна) освіта, фахова передвища освіта, вища освіта, освіта дорослих, у тому числі післядипломна освіта), які здатні розв'язувати комплексні проблеми в галузі педагогічної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, що передбачає глибоке переосмислення наявних та створення нових цілісних знань та/або професійної практики. Педагоги-дослідники мають бути здатними здійснювати аналітичне осмислення стану та перспектив розвитку сфери освіти (відповідної спеціальності), створювати та впроваджувати новий зміст освіти та новітні методики (технології) навчання, поєднувати власну педагогічну (науково-педагогічну, мистецько-виконавську) діяльність на високому професійному рівні з поширенням нових знань і кращої практики в педагогічній спільноті, продовженням традицій національної мистецької виконавської школи.

Особливим завданням третього (освітньо-наукового) рівня вищої педагогічної освіти є підготовка наукових та науково-педагогічних працівників на рівні, що відповідає міжнародним, зокрема, європейським вимогам до докторів філософії/докторів мистецтва, які мають забезпечити якість вищої педагогічної освіти та наукових досліджень у сфері освіти.

Завданням другого (магістерського) рівня вищої педагогічної освіти є підготовка висококваліфікованих педагогічних працівників для усіх складників освіти (дошкільна освіта, повна загальна середня освіта, позашкільна освіта, спеціалізована освіта, професійна (професійно-технічна) освіта, фахова передвища освіта, вища освіта, освіта дорослих, у тому числі, післядипломна освіта), які здатні розв'язувати складні задачі та проблеми навчання, виховання й розвитку, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій, характеризується невизначеністю умов і вимог.

Педагогічні працівники зі ступенем магістра мають бути здатними брати участь у створенні та впровадженні

нового змісту освіти та новітніх методик (технологій) навчання, поєднувати власну педагогічну (науково-педагогічну, мистецько-педагогічну) діяльність на високому професійному рівні з поширенням кращої практики, експертною діяльністю та наставництвом на основі власного педагогічного досвіду. Особливим завданням другого (магістерського) рівня вищої педагогічної освіти є підготовка педагогічних працівників для забезпечення закладів, передусім, педагогічної, спеціалізованої освіти, фахової передвищої, післядипломної та профільної середньої освіти академічного і професійного спрямування. Особи, які здобули другий (магістерський) рівень і продемонстрували здатність до дослідницької роботи у галузі освіти, мають заохочуватись до здобуття третього (освітньо-наукового чи освітньо-творчого) рівня вищої педагогічної освіти.

Переваги при вступі на програми другого (магістерського) рівня вищої освіти повинні надаватись особам, які здобули практичний досвід педагогічної роботи в закладі освіти не менше двох років після отримання диплома бакалавра.

Завданням першого (бакалаврського) рівня вищої педагогічної освіти є підготовка кваліфікованих педагогічних працівників для дошкільної освіти, початкової та базової середньої освіти, позашкільної освіти, професійної (професійно-технічної) освіти, спеціалізованої початкової мистецької освіти, які здатні вирішувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми навчання, виховання та розвитку (у тому числі, такі, що характеризуються комплексністю та невизначеністю умов), що передбачає застосування певних теорій та методів відповідних наук. Особливим завданням першого (бакалаврського) рівня вищої педагогічної освіти є підготовка педагогічних працівників для забезпечення потреб базової середньої освіти, професійної (професійно-технічної) освіти та спеціалізованої початкової мистецької освіти.

Особи з першим (бакалаврським) рівнем вищої педагогічної освіти мають заохочуватись до здобуття другого (магістерського) рівня вищої педагогічної освіти, передусім у межах системи безперервного професійного розвитку з відривом або без відриву від професійної діяльності (зокрема, шляхом неформальної освіти та визнання набутих результатів навчання в системі формальної освіти).

Завданням початкового рівня (короткого циклу) вищої педагогічної освіти є підготовка кваліфікованих педагогічних працівників для дошкільної освіти, початкової середньої освіти, базової середньої освіти (за предметними спеціальностями: образотворче мистецтво, трудове навчання та технології, музичне мистецтво, фізична культура) та позашкільної освіти, початкової мистецької освіти, майстрів виробничого навчання для професійної (професійно-технічної) освіти, які здатні вирішувати складні спеціалізовані задачі та деякі практичні проблеми навчання та виховання (у тому числі, такі, що характеризуються комплексністю та невизначеністю умов), що передбачає застосування положень і методів відповідних наук, нести відповідальність за результати своєї діяльності та контролювати інших осіб у певних ситуаціях; цей рівень може виступати в якості проміжного ступеня освіти в підготовці педагогічних працівників для інших складників освіти.

Особливим завданням початкового рівня (короткого циклу) вищої педагогічної освіти є підготовка педагогічних працівників для дошкільної, початкової середньої освіти та позашкільної освіти, початкової мистецької освіти, майстрів виробничого навчання для професійної (професійно-технічної) освіти. Початковий рівень (короткий цикл) вищої педагогічної освіти не може розглядатись як завершальний, а відповідним педагогічним працівникам надається можливість професійного вдосконалення шляхом здобуття першого (бакалаврського) рівня вищої педагогічної освіти.

Завданням фахової передвищої педагогічної освіти є підготовка кваліфікованих педагогічних працівників для дошкільної освіти, початкової середньої освіти, початкової мистецької освіти, а також вихователів, майстрів виробничого навчання для професійної (професійно-технічної) освіти та асистентів вчителя для різних рівнів освіти на основі базової та профільної середньої освіти, які здатні самостійно виконувати спеціалізовані завдання навчання та виховання, нести відповідальність за результати своєї діяльності та здійснювати контроль за здобувачами освіти. Фахова передвища педагогічна освіта може розглядатись лише як проміжний етап професійної підготовки та розвитку педагогічного працівника, який передбачає надалі здобуття початкового рівня (короткого циклу) або першого (бакалаврського) рівня вищої педагогічної освіти.

Загалом, ступенева підготовка педагогічних працівників забезпечує педагогічними кадрами заклади освіти відповідних рівнів.

У закладах загальної середньої освіти (на рівні профільної середньої освіти) та закладах фахової передвищої освіти на посадах вчителів та викладачів, відповідно, можуть працювати особи з освітою не нижче другого (магістерського) рівня вищої освіти (у класах, де такі предмети не є профільними, викладання мистецьких дисциплін, трудового навчання та технологій, фізичної культури та захисту Вітчизни, можуть здійснювати особи з освітою не нижче першого (бакалаврського) рівня вищої освіти).

У системі базової середньої освіти та професійної (професійно-технічної) освіти на посадах педагогічних працівників можуть працювати особи з освітою не нижче першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (крім вихователів та асистентів вчителя, майстрів виробничого навчання, викладачів (майстрів) народної творчості).

У системі початкової середньої освіти, позашкільної освіти та професійної (професійно-технічної) освіти першого – другого ступеня на посадах педагогічних

працівників можуть працювати особи з освітою не нижче початкового рівня (короткого циклу) вищої освіти (крім вихователів, асистентів вчителя, майстрів виробничого навчання, викладачів (майстрів) народної творчості) та/або особи з фаховою передвищою освітою за умови поєднання практичної педагогічної діяльності зі здобуттям початкового рівня (короткого циклу) вищої освіти.

У системі дошкільної освіти, початкової мистецької освіти, а також на посадах вихователів, асистентів вчителя, майстрів виробничого навчання, викладачів (майстрів) народної творчості у системі початкової середньої освіти, позашкільної освіти та професійної (професійно– технічної) освіти першого – другого ступеня на посадах вихователів та асистентів вчителя, майстрів виробничого навчання у системі базової середньої освіти та професійно-технічної освіти третього ступеня можуть працювати особи з фаховою передвищою освітою.

2.3. Педагогічна освіта в розрізі закладів освіти

Програми третього (освітньо-наукового чи освітньо-творчого), другого (магістерського) та першого (бакалаврського) рівня можуть реалізовуватись у педагогічних, класичних, технічних, мистецьких, інших профільних та багатoproфільних закладах вищої освіти усіх форм власності. Заслугує підтримки відновлення та розвитку програм педагогічної освіти в класичних університетах. Позитивним є розширення участі в підготовці педагогів у технічних, аграрних та інших закладах вищої освіти з урахуванням їх профільності (передусім за спеціальністю 015 «Професійна освіта»).

Заклади післядипломної педагогічної освіти можуть брати участь у реалізації таких освітніх програм при наявності відповідної ліцензії, зокрема, в разі інтеграції до структури університетів. Важливим чинником підвищення якості вищої педагогічної освіти є конкуренція освітніх програм державних та комунальних закладів вищої освіти в умовах адресного розміщення державного (регіонального) замовлення, а також включення до мережі підготовки педагогічних

працівників приватних закладів вищої освіти (включаючи доступ до державного замовлення на умовах широкого конкурсу). Регулювання широкого конкурсу з педагогічних спеціальностей має здійснюватися з урахуванням потреб регіонів у підготовці фахівців відповідного профілю.

При формуванні, потужних регіональних університетів необхідно розглядати перспективи об'єднання в їх структурі всіх закладів вищої, фахової передвищої та післядипломної педагогічної освіти відповідного регіону, а також долучення закладів освіти різних рівнів в якості бази для проведення наукових досліджень, поширення кращого досвіду та практики студентів.

Програми початкового рівня (короткого циклу) вищої та фахової передвищої педагогічної освіти реалізуються в спеціалізованих підрозділах університетів, академій та інститутів, у спеціалізованих педагогічних коледжах або педагогічних підрозділах у складі багатoproфільних коледжів (як у системі вищої, так і фахової передвищої освіти за наявності відповідних ліцензій).

Реалізація програм підготовки початкового рівня (короткого циклу) вищої педагогічної освіти може здійснюватись у співпраці університетів та коледжів, які спільними зусиллями забезпечують якість вищої освіти та її наближеність до місць проживання відповідної категорії здобувачів освіти. При таких коледжах у системі фахової передвищої освіти можуть створюватися класи профільної старшої школи, зокрема, професійного педагогічного профілю (з підгрупами різного предметного спрямування). – Крім того, освітній ступінь молодшого бакалавра може бути присуджений здобувану освітнього ступеня бакалавра після успішного виконання частини освітньо-професійної програми в обсязі 120–150 кредитів та складання атестаційного іспиту.

2.4. Педагогічна освіта в розрізі спеціальностей, предметних спеціальностей, спеціалізацій та додаткових спеціалізацій

Заклади вищої освіти можуть самостійно визначати предметні спеціальності, спеціалізації та додаткові спеціалізації і реалізувати їх у межах освітніх програм відповідного рівня. Міністерство освіти і науки України встановлює правила сполучення (поєднання) спеціальностей, предметних спеціальностей та спеціалізацій в освітніх програмах та визначає предметні спеціальності, за якими надається державна підтримка.

Освітні програми здобуття вищої освіти за спеціальностями 012 «Дошкільна освіта», 013 «Початкова освіта», 016 «Спеціальна освіта» можуть передбачати підготовку з другої спеціальності (012 «Дошкільна освіта», 013 «Початкова освіта», 014 «Середня освіта» (Музичне мистецтво, Образотворче мистецтво, Фізичне виховання, Інформатика), 024 «Хореографія», 053 «Психологія» або 231 «Соціальна робота») або додаткової спеціалізації для здобуття відповідної професійної педагогічної кваліфікації.

Правила сполучення (поєднання) спеціальностей та спеціалізацій в освітніх програмах підготовки педагогічних працівників для закладів спеціалізованої освіти визначаються відповідним центральним органом виконавчої влади за погодженням з Міністерством освіти і науки України.

Державна підтримка (державне замовлення, регіональне замовлення тощо) може надаватись закладам вищої освіти, які здійснюють підготовку за спеціальністю 014 «Середня освіта» на першому і другому рівнях вищої освіти, не менше, ніж за двома предметними спеціальностями. У сполученні предметних спеціальностей пріоритет надається здобуттю більш широкого спектру компетентностей порівняно з іншими галузями освіти, де перевага надається поглибленому засвоєнню спеціалізованих компетентностей.

Заклади вищої освіти вільні у виборі другої предметної спеціальності. Ліцензійні умови провадження освітньої діяльності повинні містити окремі роз'яснення щодо особливостей ліцензування спеціальності 014 «Середня

освіта» як міжгалузевої у частині вимог до складу проектної групи та групи забезпечення, враховуючи загальний для всіх предметних спеціальностей характер складової психолого-педагогічної підготовки. Замість другої предметної спеціальності може здійснюватися підготовка зі спеціальностей 013 «Початкова освіта», 024 «Хореографія», 053 «Психологія» або 231 «Соціальна робота». Крім того, у межах освітньої програми може здобуватись кваліфікація для викладання інтегрованого курсу (на основі включених до програми предметів) та/або додаткова – спеціалізація.

Вища освіта за спеціальністю 015 «Професійна освіта» може здобуватись за двома спеціалізаціями. Замість другої спеціалізації може здійснюватися підготовка за спеціальностями 014.10 «Середня освіта (Трудове навчання та технології)», 231 «Соціальна робота» або додатковою спеціалізацією.

2.5. Розширення практичної підготовки, присвоєння професійної кваліфікації педагогічного працівника

Обов'язковою складовою освітнього процесу підготовки здобувана вищої або фахової передвищої освіти до педагогічної професії є безперервна педагогічна практика. Для виконання цього ключового завдання обсяг практичної підготовки має складати не менше 30 кредитів ЄКТС у межах обов'язкової частини бакалаврських програм (починаючи з першого року навчання, у різних закладах освіти і різних класах (курсах)) і не менше 30 кредитів (включно з магістерським дослідженням) у межах обов'язкової частини магістерських програм (у різних закладах освіти і різних класах (курсах)).

У разі реалізації освітніх програм за дуальною формою здобуття освіти обсяг практичної підготовки може бути збільшено за рахунок поєднання теоретичного навчання та практичної роботи, починаючи й другого – третього курсу бакалаврату. Практична педагогічна діяльність здобувана вищої або фахової передвищої педагогічної освіти під час навчання може бути врахована як практична підготовка. Не менше половини обсягу практичної підготовки має бути відведено для проходження виробничої практики із самостійним виконанням професійних завдань.

Особі, яка успішно завершила навчання за спеціальностями галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» або за іншою спеціальністю з дотриманням вимог до освітніх програм вищої та фахової передвищої освіти за спеціальністю іншої галузі знань (крім галузі 01 «Освіта/педагогіка»), для яких можливе присвоєння професійної кваліфікації педагогічного працівника, така професійна кваліфікація присвоюється закладом вищої, фахової передвищої освіти. Присвоєння професійної кваліфікації педагогічного працівника має проводитись із урахуванням результатів єдиного державного кваліфікаційного іспиту з психолого-педагогічної

підготовки, предметної спеціальності (за наявності) та методики викладання на завершальній стадії навчання на відповідному освітньому рівні.

2.6. Професійні права педагогічних працівників та педагогічна інтернатура

Наявність певного рівня освіти та професійної кваліфікації педагогічного працівника є підставою для прийняття такої особи на відповідну посаду на постійну роботу.

Особи, які після завершення навчання вперше обійняли посаду педагогічного працівника, мають пройти однорічну педагогічну інтернатуру в статусі педагога-стажиста. У цей період вони мають отримати досвідченого наставника такої самої або спорідненої спеціальності (предметної спеціальності або спеціалізації) з того самого або іншого закладу освіти. Програма наставництва розробляється наставником спільно з педагогом-стажистом, передбачаючи різні форми професійного розвитку (зокрема, взаємне відвідування уроків, опрацювання відповідної літератури тощо) із залученням науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти.

Особі, яка успішно завершила період педагогічної інтернатури у закладі дошкільної, загальної середньої, позашкільної, професійної (професійно-технічної) освіти, спеціалізованої, фахової передвищої освіти, відповідним закладом видається сертифікат установленого зразка. Сертифікат про успішне завершення періоду педагогічної інтернатури є необхідною умовою для просування особи формальними етапами професійного розвитку (у вигляді кваліфікаційних категорій, звань, посад тощо).

2.7. Особливості організації підготовки за спеціальностями галузі 01 «Освіта/Педагогіка» після визнання регульованих професій.

Після законодавчого визнання педагогічних професій регульованими (в усіх або частині закладів вищої освіти) може бути впроваджений особливий порядок ступеневої підготовки фахівців. Вступники на основі повної загальної середньої освіти або фахової передвищої освіти зможуть вступати для здобуття ступеня молодшого бакалавра на початковому рівні (короткому циклі) вищої

освіти (в обсязі 120 кредитів ЄКТС на основі повної загальної середньої освіти) за умови успішного проходження зовнішнього незалежного оцінювання.

В освітніх програмах підготовки молодших бакалаврів має бути забезпечена фундаментальна підготовка за спеціальністю, зокрема, в межах спеціальності 014 «Середня освіта» за освітніми галузями («Мови і літератури», «Суспільствознавство», «Мистецтво», «Математика», «Природознавство», «Технології», «Здоров'я і фізична культура») та пропедевтична психолого-педагогічна підготовка.

Після здобуття ступеня молодшого бакалавра здобувані вищої педагогічної освіти зможуть продовжити навчання на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти (в обсязі 120 кредитів ЄКТС на основі молодшого бакалавра) і на другому (магістерському) рівні вищої освіти (в обсязі до 120 кредитів ЄКТС на основі бакалавра). У деяких випадках може використовуватись альтернативна наскрізна програма підготовки магістрів (180– 210 кредитів ЄКТС на основі молодшого бакалавра).

2.8. Вимоги до освітніх програм підготовки педагогічних працівників, необхідні для впровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа»

У Концепції передбачено модернізацію освітніх програм, зокрема:

– впровадження компетентнісного, особистісно-орієнтованого підходу в педагогічній освіті, забезпечення формування загальних (універсальних, ключових тощо) компетентностей, набуття педагогічними працівниками вмінь та досвіду формування компетентностей в учнів, опанування педагогічних технологій, в тому числі, з використанням елементів інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій, посилення практичної складової педагогічної освіти, максимальне наближення психолого-педагогічної та методичної підготовки до умов практичної фахової діяльності, запровадження принципу

дитиноцентризму та педагогіки партнерства, що ґрунтується на співпраці учня, вчителя, батьків і громадськості з урахуванням принципів інклюзивної освіти;

- набуття навичок дослідницької діяльності на майбутній посаді;

- набуття необхідних компетентностей та досвіду роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного та спеціального навчання;

- формування менеджерських (управлінських) навичок із широким використанням інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій для ефективної діяльності в умовах реальної автономії закладів освіти;

- забезпечення практичної підготовки шляхом неперервної педагогічної практики студентів на базі закладів дошкільної, загальноосвітньої, позашкільної, професійної (професійно-технічної) освіти;

- сприяння формуванню соціально зрілої особистості педагогічного працівника, прийняттю цінностей громадянського (відкритого демократичного) суспільства, поваги до держави та її правової системи, усвідомлення обов'язку захисту України, національної ідентичності та толерування полікультурності, готовності до трансляції цих якостей учням;

- прищеплення інноваційності як способу мислення та ключового інструменту лідерства в умовах державно-громадського партнерства, сприйняття глобалізації освітніх процесів та конкурентності як обов'язкових умов розвитку системи педагогічної освіти.

2.9. Академічна мобільність здобувачів вищої педагогічної освіти

Забезпечення академічної мобільності здобувачів може бути вагомим фактором у підготовці до професійної діяльності в складному мультикультурному контексті, підвищенні якості педагогічної освіти і формуванні її привабливості, ознайомлення з культурою та традиціями різних регіонів країни та світу.

Здобувачам першого (бакалаврського) та наступних рівнів вищої педагогічної освіти необхідно забезпечувати можливість семестрового навчання на подібній освітній програмі в іншому регіоні України або за кордоном, у тому числі, зі збереженням бюджетного фінансування.

2.10. Оновлення матеріально-технічної бази закладів вищої та фахової передвищої педагогічної освіти

Зазначено, переважна частина матеріально-технічної бази державних закладів педагогічної освіти різного рівня перебуває в незадовільному стані, навчальне обладнання застаріло. Необхідно усвідомити неможливість досягнення реальних результатів підвищення якості підготовки сучасного педагогічного працівника без серйозних державних інвестицій, залучення приватних інвестицій в ремонт, термомодернізацію та відновлення матеріально-технічної бази, придбання нового навчального та експериментально-лабораторного обладнання для закладів вищої та фахової передвищої педагогічної освіти.

Існує нагальна потреба в розробленні програми забезпечення закладів педагогічної освіти сучасним технологічним обладнанням для освітнього процесу.

2.11. Особливості навчально-методичного забезпечення закладів вищої та фахової передвищої педагогічної освіти.

Заклади вищої та фахової передвищої педагогічної освіти повинні бути в повному обсязі забезпечені підручниками та посібниками для складників освіти, для яких здійснюється підготовка фахівців і які видаються за бюджетні кошти, мати доступ до освітніх онлайн платформ та електронних підручників.

До державної програми видання підручників необхідно включити Бібліотеку вчителя з методик (технологій) навчання шкільних предметів, включаючи методичні рекомендації для вчителів до виданих за бюджетні кошти підручників, довідники й поради з актуальних питань професійної діяльності.

III. Визначення перспективних шляхів безперервного професійного розвитку та підвищення кваліфікації педагогічних працівників

У Концепції підкреслено, що конкурентоспроможність педагогічного працівника визначається його професіоналізмом, залежить від рівня кваліфікації, досвіду педагогічної діяльності, майстерності, наявності професійно значущих якостей, зокрема мобільності, особистої відповідальності за власний неперервний професійний розвиток, налаштованості на сприйняття нового, здатності до особистого творчого розвитку, інноваційних пошуків і відкриттів.

Успішна професійна діяльність педагогічного працівника вимагає безперервного навчання в умовах динамічних змін та здатності адаптуватися до них. Професійний розвиток спрямований на реалізацію педагогічним працівником себе як особистості. Прагнення до самовдосконалення й самоосвіта є важливими чинниками професійного зростання педагога, що забезпечують розширення його професійних можливостей, пізнавальних інтересів та формування творчої індивідуальності. Ця діяльність, яка має бути постійною та систематичною, нерозривно пов'язана з професійним зростанням і підвищенням рівня педагогічної майстерності, а також характеризується поетапним досягненням мети.

3.1. Безперервний професійний розвиток та підвищення кваліфікації педагогічних працівників

Безперервний професійний розвиток може здійснюватися шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти, а його результати накопичуватися в електронному портфоліо педагогічного працівника, що розміщується на веб-сайті закладу освіти (роботодавця педагогічного працівника), або його засновника. Здобуті у формальній освіті кваліфікації зараховуються як підвищення кваліфікації і не потребують окремого визнання чи підтвердження.

Накопичення визнаних результатів навчання у формальній, неформальній та/або інформальній освіті може бути підставою для присвоєння професійних (зокрема, часткових) та здобуття повних освітніх кваліфікацій.

Урегулювання потребує питання врахування стажу науково-педагогічної роботи до стажу педагогічної роботи, у тому числі, при проведенні конкурсного відбору на посади керівників закладів освіти.

3.2. Особливості визнання традиційного та інших видів підвищення кваліфікації

Традиційним видом підвищення кваліфікації є навчання у закладах освіти, які мають ліцензію на підвищення кваліфікації або провадять освітню діяльність за акредитованими освітніми програмами, що передбачає набуття особою нових та/або вдосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань і може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій, а його результати не потребують окремого визнання та . підтвердження. Значної уваги потребує систематичне підвищення кваліфікації, спрямоване на формування та розвиток інформаційно-комунікаційних навичок, медійної грамотності, іншомовної компетентності та інших загальних компетентностей.

Іншими видами підвищення кваліфікації педагогічних працівників є стажування, участь у сертифікаційних програмах, тренінгах, семінарах, семінарах-практикумах, семінарах- нарадах, семінарах- тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо (у тому числі, за кордоном). Обов'язковою умовою для визнання результатів інших видів підвищення кваліфікації є опис набутих нових та/або вдосконалених відповідно до фаху раніше набутих компетентностей і досягнутих результатів навчання, співмірних з витраченим на це часом. Міністерством освіти і науки України затверджується перелік організаторів таких заходів, сертифікати яких

прирівнюються до документів ліцензованих закладів освіти.

Загальна кількість академічних годин для підвищення кваліфікації педагогічного працівника впродовж п'яти років не може бути меншою 150 годин, з яких певна кількість має бути спрямована на вдосконалення знань, вмінь і практичних навичок у частині роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, запобігання та протидії домашньому насильству, булінгу.

Рішення про визнання результатів інших видів підвищення кваліфікації керівників закладів освіти та їх заступників набуває чинності після затвердження засновником закладу або уповноваженим ним органом.

3.3. Стажування у кращих педагогічних працівників як вид підвищення кваліфікації, спрямований на поширення ефективної практики

Запозичення педагогічними працівниками практичного досвіду виконання професійних завдань та обов'язків від кращих педагогічних працівників (наставників) має розглядатись як пріоритетний вид підвищення кваліфікації і передбачати атестацію стажерів у формі розроблення методичних напрацювань (уроків, сценаріїв), у тому числі, цифрових освітніх ресурсів (відео та аудіо матеріалів, електронних підручників, сайтів, блогів, тестових середовищ тощо).

Реєстр педагогічних працівників, які можуть виступати в ролі наставників, має вестись Державною службою якості освіти України на підставі конкретного переліку значущих професійних досягнень, включаючи наявність чинного документа про проходження сертифікації. Для наставників має бути передбачене гідне матеріальне заохочення роботи зі стажерами за рахунок бюджетного (або інших) джерел фінансування, систематичне навчання та обмін досвідом, а також залучення до педагогічної експертизи освітніх програм, проектів підручників, цифрових освітніх ресурсів тощо.

Практика наставництва може бути також використана в процесі підготовки педагогічних

працівників до сертифікації, а також у разі відновлення педагогічної діяльності після тривалої перерви (наприклад, відпустки по догляду за дитиною).

3.4. Створення національного та незалежних порталів розвитку педагогічної майстерності

Необхідним є створення національного порталу розвитку педагогічної майстерності з метою забезпечення вільного доступу до професійних періодичних видань та інших публікацій у сфері освіти, а також дистанційних (у тому числі масових відкритих онлайн) курсів підвищення кваліфікації, відбір і розміщення яких на порталі здійснюватиметься на конкурсній основі.

Розробники курсів можуть розраховувати на винагороду (за результатами конкурсного відбору) та роялті (залежно від кількості осіб, які обрали цей курс). Результати навчання на таких дистанційних курсах не потребують окремого визнання і підтвердження.

Підтримки і схвалення мають заслуговувати ініціативи щодо створення регіональних, спеціалізованих та незалежних платформ аналогічного призначення, що діятимуть на основі отриманої ліцензії та/або акредитації, яка забезпечить визнання виданого ними свідоцтва про підвищення кваліфікації.

Педагогічним працівникам незалежно від регіону їх проживання забезпечується свобода вибору дистанційних курсів.

Важливим завданням є залучення педагогічних та науково– педагогічних працівників до наповнення контенту освітніх порталу та платформ, стимулювання та заохочення їх участі в підготовці відповідних матеріалів.

3.5. Підвищення кваліфікації у форматі інформальної освіти.

Підвищення кваліфікації шляхом інформальної освіти рекомендується для сертифікованих педагогічних працівників, у тому числі, наставників та педагогічних працівників, які мають науковий ступінь та/або вчене звання.

Програма самоосвіти з описом запланованих до набуття нових та/або вдосконалення раніше набутих компетентностей і досягнення результатів навчання, _пів мірних із запланованим на це часом, підлягає попередньому затвердженню вченою або педагогічною радою, яка надалі призначає комісію для проведення атестації результатів навчання та ухвалює рішення про їх визнання на підставі позитивного висновку цієї комісії.

Фінансування підвищення кваліфікації у форматі інформальної освіти здійснюється на підставі рішення про визнання результатів навчання та враховує витрати на діяльність комісії з проведення атестації.

3.6. Навчання роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, технологіям електронного навчання та основам андрагогіки.

У Концепції зазначено, що вдосконалення знань, вмінь і практичних навичок у частині роботи з дітьми з особливими освітніми потребами можуть бути як самостійним предметом традиційних та інших видів підвищення кваліфікації, так і одним із складників навчання, що передбачає підготовку педагога (асистента педагога) до роботи як у спеціальних навчальних закладах, так і в умовах інклюзії.

Набуття педагогічними працівниками компетентностей та особистих здатностей, у тому числі, в технологіях електронного навчання, медіа грамотності, інформаційної та кібербезпеки, а також основ андрагогіки є необхідною умовою їх безперервного професійного розвитку.

Удосконалення знань, умінь і практичних навичок у частині інформаційно-комунікаційної та цифрової

компетентності має здійснюватися відповідно до стандарту цифрової компетентності педагогічного працівника.

3.7. Присвоєння професійної кваліфікації педагогічного працівника особам після одного року роботи на посадах педагогічних працівників, що забезпечують здобуття повної загальної середньої освіти

Особи, які здобули вищу чи фахову передвищу освіту за іншою спеціальністю та яким не було присвоєно професійної кваліфікації педагогічного працівника, можуть бути призначені на посаду педагогічного працівника строком на один рік. Вони можуть продовжити працювати на відповідних посадах педагогічних працівників системи дошкільної, позашкільної, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої, вищої та післядипломної освіти на постійній основі після їх успішної атестації.

Особам, які забезпечують здобуття повної загальної середньої освіти, професійна кваліфікація педагогічного працівника може бути присвоєна закладом вищої чи післядипломної освіти або уповноваженим на це кваліфікаційним центром після одного року роботи на посадах педагогічних працівників, що забезпечують здобуття повної загальної середньої освіти, та виданий сертифікат про проходження педагогічної інтернатури за умови успішного складення кваліфікаційного іспиту відповідно до кваліфікаційних вимог до педагогічного працівника чи відповідного професійного стандарту (за наявності). Для осіб, які забезпечують здобуття дошкільної, позашкільної, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої, вищої та післядипломної освіти, присвоєння педагогічної кваліфікації педагогічного працівника є добровільним.

Такі особи можуть здобути другий (магістерський) рівень вищої педагогічної освіти за скороченою програмою, яка передбачає відповідне перезарахування раніше здобутих кредитів та результатів навчання.

3.8. Підготовка менеджерів для закладів освіти.

В умовах впровадження принципів автономії закладу освіти та державно-громадського управління зростають вимоги до менеджерської підготовки їх керівного складу .

Основною траєкторією підготовки керівника закладу освіти залишається його професійний та особистісний розвиток, який передбачає здобуття (визнання) додаткової формальної освіти та/або підвищення кваліфікації в галузі 07 «Управління та адміністрування».

Формування керівного складу закладів освіти, органів управління освітою та необхідного кадрового резерву потребує заохочення до відповідних форм навчання педагогічних працівників, які набули трирічний досвід педагогічної професії та виявили здібності до управлінської діяльності.

3.9. *Запровадження ваучера професійного розвитку педагогічного працівника.*

Професійний розвиток педагогічних працівників, які працюють у ліцензованих закладах освіти усіх форм власності або реалізують акредитовані освітні програми, має цілеспрямовано підтримуватися державою та засновниками закладів освіти (підприємствами, установами та організаціями, які реалізують такі освітні програми за межами закладів освіти) у формі запровадження ваучера.

Ваучер є гарантією реалізації академічної свободи педагогічного працівника щодо вибору виду, форми та суб'єкта надання освітніх послуг з підвищення кваліфікації в межах законодавства, а надання додаткового ваучера – видом відзнаки за ефективне використання коштів для забезпечення безперервного професійного розвитку педагогічного працівника. Запровадження ваучера потребує законодавчого врегулювання порядку використання відповідних коштів освітньої субвенції та місцевих бюджетів.

Таким чином, у Концепції розвитку педагогічної освіти чітко окреслено шляхи її реалізації у сучасних умовах.

ТЕМА 3. ЗАГАЛЬНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

МЕТА: ознайомити молодих дослідників з тенденціями суспільного розвитку і вимогами до підготовки спеціалістів у професійній школі,

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ: формування уявлень про загальні основи професійної освіти, розширення теоретичних знань майбутніх педагогів-дослідників про педагогічний процес у професійних освітніх закладах.

МАТЕРІАЛИ ТА ОБЛАДНАННЯ: опорні схеми, література. презентація.

ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ ТЕМИ: тенденції суспільного розвитку, мета, завдання, принципи, етапи професійної освіти, педагогічний процес, закономірності педагогічного процесу

План

3.1. Тенденції суспільного розвитку і вимоги до підготовки спеціалістів у професійній школі

3.2. Мета, завдання, принципи, етапи професійної освіти

3.3. Педагогічний процес у професійній школі

3.4. Загальні закономірності педагогічного процесу

3.5. Функції педагогічного процесу

Рекомендовані джерела і література:

1. Бондар В. І. Формування компетентності та конкурентоздатності випускника педагогічного ВНЗ / В. І. Бондар // Наук. часоп. Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова : зб. наук. пр. – Сер. 17 : Теорія і практика навчання і виховання. – К., 2007. – Вип. 6. – С. 3 – 9.

2. Гончаренко С. У. Фундаменталізація освіти як дидактичний принцип / С. Гончаренко // Шлях освіти. – 2008. – № 2. – С. 2 – 6.

3. Гуревич Р.С. Теоретичні та методологічні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: Монографія / Р.С. Гуревич // За ред. С.У. Гончаренка. – К.: Вища школа, 1998. – 228 с.

4. Зязюн І.А. Система освіти України: сучасні тенденції і перспективи // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Пол.-укр. журн., укр.-пол. [щоріч.] / За ред. Т. Левовицького,

І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Ченстохов; К., 2000. – Вип. 2. – С. 11–30.

5. Кремень В.Г. Вища освіта в Україні: Навч. посіб. / В. Г. Кремень, С. М. Ніколаєнко, М. Ф. Степко (кер. авт. колективу) та ін.; За ред. В. Г. Кременя, С. М. Ніколаєнка. – К.: Знання, 2005. – 327 с.

6. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вінол, 2000. – 636 с.

7. Основи професіографії : Навчальний посібник / Карніловська С.Я., Мітельман Р.Й., Синявський В.В., Ткаченко О.М., Федоришин Б.О., Ящишин О.О. – К.: МАУП, 1997. – 146 с.

8. Педагогика профессионального образования / Е. Белозерцев, А. Гонеев, А. Пашков и др.; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 368 с.

9. Професійна освіта: Словник: Навч. посіб. / Укладачі: Гончаренко С.У., Зязюн І.А., Ничкало Н.Г., Дубинчук О.С. / За ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – 381с.

10. Профессиональная педагогика / Под ред. С.Я. Батышева.- М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. – 520 с.

11. Сисоєва С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу : монографія / С. О. Сисоєва. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – 323 с. 94. Сисоєва С.О. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти: Навч. – метод. посіб. / Сисоєва С.О., Кристопчук Т.Є. – Луцьк, ВАТ „ Волинська обласна друкарня”, 2009. – 460 с.

12. Теорія і методика професійної освіти : навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Т.Ю. Осипова, Р.С. Гурін [та ін.] ; за ред. З.Н. Курлянд. – К.: Знання, 2012. – 390 с.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. Проаналізуйте тенденції суспільного розвитку та вимоги до підготовки спеціалістів у професійній школі

2. Розкрийте мету, завдання, принципи, етапи професійної освіти

3. Обґрунтуйте загальні тенденції розвитку професійної

освіти

4. Охарактеризуйте етапи професійної освіти

5. У чому полягає сутність гуманітаризації професійної освіти?

6. Проаналізуйте особливості педагогічного процесу у професійній школі

7. Загальні закономірностями педагогічного процесу

8. Розкрийте функції педагогічного процесу

3.1. Тенденції суспільного розвитку і вимоги до підготовки спеціалістів у професійній школі

Органічною частиною життя суспільства є освіта, яка відображає рівень його розвитку, суперечності, проблеми. Професійна школа розвивається як частина державної структури. Її функції чітко визначені: соціалізація наступних поколінь, підготовка молоді до виконання соціальних ролей, що задаються суспільством, передача знань, умінь та навичок відповідно до подальших соціальних і професійних станів людини.

Система освіти в усьому світі підлягає критиці, тому що не відповідає рівню вимог виробництва, науки та культури, спричиняє загострення суперечності між орієнтацією на систему знань, умінь і навичок як основу підготовки людини до життя та її особистісним розвитком.

Провідні тенденції, спрямовані в умовах сьогодення на оновлення світового освітнього простору, такі 1:

- 1) орієнтація більшості країн на перехід від елітної до високоякісної освіти для всіх;
- 2) поглиблення міждержавного співробітництва у галузі освіти;
- 3) збільшення гуманітарного складника у світовій освіті в цілому за рахунок введення наукових і навчальних дисциплін, орієнтованих на людину.
- 4) значне впровадження нововведень за умов збереження національних традицій, що склалися.

Заходи, спрямовані на реформування вищої освіти в нашій країні, визначаються нормативно-правовими документами. Реформування вищої освіти передбачає перехід до динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, що дасть змогу задовольняти можливості особистості у здобутті певного освітнього та кваліфікаційного рівнів.

У нових соціально-економічних умовах велике значення має кооперація навчальних закладів з іншими

соціальними інститутами, підприємствами, фірмами. Це зумовлено необхідністю соціального захисту молоді; потребою у створенні умов для продовження освіти, опанування нових професій.

Сьогодні відбувається інтеграція нашої країни у світову економічну систему, отже, інтегрована професійна освіта має бути гарантією від безробіття, а володіння декількома професіями значною мірою сприятиме адаптації особистості в нових соціально-економічних умовах. Зважаючи на це, зміст професійної освіти повинен будуватися на основі синтезу знань, умінь і навичок, єдності загальної та професійної освіти, що **зумовлює певні об'єктивні закономірності:**

- діалектичну єдність суспільства, науки, техніки і виробництва, взаємодію та взаємозумовленість їх розвитку;

- укріплення зв'язку теорії і практики, посилення практичної спрямованості змісту освіти;

діалектику зв'язку теоретичного і прикладного знання, що визначається єдністю і розбіжністю теоретичного й виробничого навчання;

- функціонування технічних систем, які створюють нові об'єкти, що розвиваються на основі загальнонаукових, загальнотехнічних і специфічних закономірностей;

- взаємодію наук про природу й суспільство;

- інтеграцію та диференціацію професійного наукового знання;

- провідну роль практики - вихідного і заключного етапів професійного навчання;

- суттєве підвищення значення методологічної функції професійної підготовки¹.

Зазначимо, що загальними тенденціями розвитку професійної освіти в наш час є: гуманізація і демократизація освіти, підприємницькі цінності, орієнтація молоді на економічну діяльність та ін.

Гуманістична професійна школа - це повага до того, хто навчається, віра в його здатність до розвитку,

довірливі відносини між педагогом та учнем. Гуманістична модель школи орієнтована на різноманітний розвиток усіх творчих зусиль учнів. У цій школі діє атмосфера поваги, доброзичливості, партнерства, співпраці. Тенденція до гуманізації навчання посилює людинознавчу орієнтацію в усіх сферах освіти і виявляється в допомозі учням пізнати себе й суспільство.

Процес гуманізації передбачає відповідні зміни в діяльності вчителя і ставить перед педагогічними навчальними закладами держави таку мету, як підготовка вчителя нового типу з гуманістично орієнтованою свідомістю. Особистість вчителя стає основним суб'єктивним фактором у всьому процесі гуманізації навчання, яка якісно вирішує актуальні завдання. Гуманізація освіти базується на активізації автономних, само-управлінських механізмів особистості: самопізнання - самореалізація.

1. **Самопізнання** - система уявлень людини про саму себе.

2. **Самооцінка** - уявлення людини про моральні норми та норми поведінки, постійні заповіді й ситуативні стандарти, що склалися.

3. **Саморозвиток** - вибір людиною зазначених шляхів розвитку.

4. **Самовизначення** - фаза саморозвитку, зі сформованим професійним світоглядом.

5. **Самореалізація (самоактуалізація)** - прагнення людини до більш повного виявлення своїх можливостей.

Гуманізація процесу навчання - це сукупність усіх цих механізмів у їх взаємозв'язку й взаємозалежності, взаємодії. Реалізація демократичного і гуманістичного начал у житті суспільства багато в чому детермінована рівнем підготовки фахівців. Другою важливою тенденцією професійної освіти є підприємницькі цінності, орієнтація молоді на економічну діяльність. Ринкова економіка ставить якісно нові завдання у вихованні та освіті молоді. Виникає питання, що треба зробити владним структурам, системі освіти, громадськості, щоб

налаштувати молоде покоління на зміцнення державності, встановлення цивілізованих відносин між людьми, на поєднання зусиль для подолання кризи?

Питання про ціннісні економічні орієнтації та перспективи їх розвитку в учнівській молоді вивчалось на Житомирщині. Як свідчить опитування, досить значна частина випускників шкіл планує пов'язати своє майбутнє саме з економічною діяльністю. Щодо рис нової людини, то на перше місце вони ставлять наполегливість, вміння спілкуватися, практицизм, діловитість, вміння аналізувати і вдало вести свою справу.

Вимоги до підготовки спеціалістів професійної школи можна звести до таких: 1) професійна компетентність; 2) професійна культура; 3) професійна етика.

Зміна сучасної стратегічної мети професійної підготовки, орієнтація на результативність діяльності спеціалістів зумовили запровадження в науковий обіг поняття **професійна компетентність** (від лат. **compe**to - досягати, відповідати, підходити), яке досліджують людинознавчі науки. Загальновизнаний зміст цього поняття - оволодіння знаннями, досвідом і повноваженнями, що надаються працівнику згідно із законом, статутом. У словнику С.І. Ожегова поняття "компетентний" трактується як "поінформований, авторитетний у будь-якій сфері".

Науковці розглядають компетентність як оцінну категорію, що характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності, її здатність успішно виконувати завдання, які належать до її компетентності.

Професійна компетентність педагога - це складний комплекс **професійних знань** зі свого предмета в галузі філософії, педагогіки, психології, соціології, методологічних, теоретичних, технологічних, методичних та інших наук; **професійних умінь моделювати, проектувати, програмувати, продукувати результат, рефлексувати** як власну викладацьку діяльність, так і разом з ними навчальну діяльність студентів/учнів;

професійно важливих особистісних якостей: креативності, прагнення до самопізнання, саморозвитку і самореалізації, комунікабельності, толерантності, урівноваженості, педагогічного оптимізму, почуття гумору тощо.

3.2. Мета, завдання і принципи професійної освіти

У Національній доктрині розвитку освіти проголошено, що метою державної політики є створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України¹. При цьому серед пріоритетних напрямів такої політики визначається розвиток професійно-технічної освіти. Держава повинна забезпечувати "підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження наукомістких й інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці".

Проголосивши рівний доступ до здобуття якісної освіти, доктрина реалізує його у сфері професійно-технічної освіти шляхом:

- надання можливості безоплатної первинної професійної підготовки в державних та комунальних професійно-технічних навчальних закладах;
- розвитку мережі професійно-технічних навчальних закладів різних типів, професійних спрямувань і форм власності з урахуванням демографічних прогнозів, регіональної специфіки та потреб ринку праці;
- поєднання професійно-технічної й повної загальної середньої освіти;
- забезпечення варіативності та гнучкості освітньо-професійних програм з урахуванням змін на ринку праці та попиту на нові професії;
- створення умов для надання професійно-технічним навчальним закладам освітніх й інших послуг населенню, зокрема здобуття або підвищення робітничої кваліфікації;

- розвитку співпраці з підприємствами, установами, організаціями - замовниками підготовки кадрів, державною службою зайнятості;

- участь роботодавців у забезпеченні функціонування та розвитку професійно-технічної освіти;

- оновлення матеріально-технічної бази та впровадження інформаційних технологій.

Зазначимо, що **основна мета професійної освіти** - загальний і професійний розвиток особистості, становлення її професійної культури. Тому незалежно від того, кого готують професійні навчальні заклади, яку освіту (середню, вищу) вони надають, головним є рівень загальної та професійної освіти і професійного розвитку, який ці заклади забезпечують. Слід також наголосити на необхідності тісного зв'язку середньої, професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти, що є запорукою реалізації безперервної освіти, освіти впродовж життя, яка має задовольняти потреби особистості в підвищенні кваліфікації чи у здобутті нової професії. Отже, професійна освіта передбачає рух людини від елементарної (загальної та функціональної) грамотності до освіченості; від професійно значущих якостей особистості, які пов'язані з професійною компетентністю і дозволяють реалізуватися в певній професійній діяльності до широкого розуміння, усвідомлення матеріальних і культурних надбань та цінностей минулого, до формування індивідуального менталітету особистості - глибинних усталених основ світобачення, які забезпечують спрямованість на неперервне самовдосконалення, самореалізацію.

Унаслідок цього здобуття вищої освіти стає обов'язковим для розвитку особистості, оскільки висока кваліфікація працівників є запорукою широкого й ефективного застосування новітніх наукомістких інформаційних технологій, підвищення добробуту населення, економічного розквіту країни.

Головна мета професійної освіти може бути конкретизована у трьох напрямках.

Перший - створення умов для оволодіння людиною знаннями і навичками у сфері професійної діяльності, отримання кваліфікації чи перекваліфікація, що забезпечує участь особистості в суспільно корисній праці відповідно до її інтересів і здібностей. При цьому професійна освіта може розглядатися як засіб самореалізації особистості, оскільки саме у професійній діяльності найбільш повно розкриваються здібності людини, а також як засіб соціального самозахисту, усталеності й адаптації до умов ринкової економіки.

Другий напрям - виховання соціально активної особистості, яка у своєму житті керується загальнолюдськими (честь, совість, людська гідність, справедливість) та культурно-національними (працелюбність, волелюбність, толерантність тощо) цінностями і здатна до перетворення виробництва, виробничих, економічних, суспільних відносин, до участі в управлінні, несе відповідальність за результати своєї діяльності тощо.

Третій напрям - задоволення нагальних і перспективних потреб виробництва у кваліфікованих фахівцях, рівень підготовки яких відповідав би вимогам науково-технічного, соціального прогресу, які б були професійно мобільними, мали різнобічні професійні і загальноосвітні знання, уміння та навички.

На перший план виходить проблема освіти професіонала, що забезпечила б розвиток його особистості, а це, у свою чергу, свідчить про необхідність гуманітаризації професійної освіти, яка є одним із **провідних принципів** професійної освіти.

Принцип гуманітаризації професійної освіти передбачає її гуманітаризацію, фундаменталізацію, діяльнісну спрямованість. Гуманітаризація освіти полягає, по-перше, у збільшенні частки гуманітарних предметів у навчальних програмах, планах професійних закладів, по-друге, у формуванні в людини особливого ставлення до навколишнього середовища і до себе самої, до своєї діяльності, відповідальність за неї.

Принцип гуманітаризації професійної освіти передбачає виховання почуття відповідальності за свою долю, за власність, яку має кожна людина, за освіченість і професійну компетентність, а це у свою чергу викликає необхідність узгодити навчальні й виховні цілі професійної школи, Гуманітаризація професійної освіти передбачає формування у тих, хто навчається, системи власних поглядів у процесі професійної діяльності: ставлення до себе самого – у процесі професійно-естетичного виховання; до інших людей, до суспільства – при професійно-етичному вихованні; до виробництва – під час професійно-економічного виховання; до природи – у процесі професійно-екологічного виховання; до держави – під час професійно-правового виховання.

Професійно-естетичне виховання спрямовується на пізнання краси власної діяльності, на формування естетичних цінностей праці та навчання, на творчість у професійній діяльності в першу чергу (а не лише на дозвіллі), у залученні тих, хто навчається, до комп'ютерної, економічної, організаційно-управлінської творчості, до підприємництва, тобто до творчості в різних напрямках майбутньої професійної діяльності¹. Водночас слід опікуватися створенням особливої педагогічної атмосфери, насиченої позитивними емоційними переживаннями, педагогічного простору у закладах професійної освіти, який формує почуття товарищескості, поваги до себе та інших, справедливості, толерантності тощо.

Професійно-етичне виховання насамперед передбачає формування духовності майбутнього фахівця, усвідомлення, набуття особистісної значущості й опанування ним цілей та завдань професійної освіти, а також допомогу в побудові власних освітньо-професійних траєкторій, спрямованих на самореалізацію та самовдосконалення. Крім того, професійно-етичне виховання передбачає виховання культури виробництва, моральних засад шанобливого ставлення до колег,

товаришів, виваженої поведінки та культури міжособистісного спілкування.

Професійно-економічне виховання передбачає не тільки вивчення окремих предметів економічного змісту (основи ринкової економіки і т. ін.), а й наповнення майже всіх, і особливо спеціальних дисциплін, економічним змістом. При цьому найбільшої ефективності можна досягнути при поєднанні технологічного й економічного компонентів: поєднувати кожну дію, технологічне рішення з економічним аналізом, а кожний проект, пропозицію – з технологічним забезпеченням.

Професійно-екологічне виховання насамперед спрямовується на виховання у молоді високого ступеня відповідальності за свої професійні рішення і дії, усвідомлення їх наслідків для екології.

Висока професійна компетентність, кваліфікація є запорукою попиту на фахівця на ринку праці. При цьому особливої значущості набуває поглиблення теоретичної загальноосвітньої, загальнонаукової та загальнопрофесійної підготовки, що пов'язано з фундаменталізацією освіти, що сприяє формуванню професійної мобільності майбутнього фахівця, набуття нових знань.

Сьогодні створюються нові типи навчальних закладів, які здійснюють багаторівневу професійну підготовку, оскільки їхні випускники мають декілька професій. Наприклад, створення на базі ПТУ професійних ліцеїв як одного з профілів загальноосвітньої школи III ступеня. Поширилося також створення навчальних комплексів, що об'єднують профільні ліцеї чи училища з вищими навчальними закладами (університетами, академіями, інститутами). Характерною рисою стає фундаменталізація професійної освіти, яка виявляється в переході до підготовки спеціалістів широкого профілю.

Інтеграція професій передбачає такі **рівні підготовки: загально-виробничий** – професійна підготовка міжгалузевого характеру, що враховує реальну інтеграцію в науці, техніці, виробництві;

загальногалузовий – за професіями широкого профілю, загальними для всієї галузі; **загальнопрофесійний** - за професіями загального профілю і суміжними професіями окремих виробництв у межах галузі; **частково професійний** – за групами й окремими професіями вузького профілю. Саме така інтеграція, забезпечуючи фундаменталізацію професійної освіти, надає більш високого рівня кваліфікації майбутнім працівникам.

Водночас фундаменталізація освіти передбачає посилення уваги до загальноосвітніх компонентів професійних освітніх програм. Саме така фундаментальна загальноосвітня підготовка в поєднанні з професійно-теоретичною забезпечує широту загального і професійного світогляду, здатність швидко опанувати новий зміст, форми та засоби праці, орієнтуватися в мінливих умовах ринкової економіки. Крім того, перехід людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій передбачає володіння комп'ютерною технікою, уміннями знаходити потрібну інформацію, працювати з базами даних, користуватися Інтернетом.

Між загальною і професійною освітою виникає прошарок освітніх компонентів, які не можна зарахувати ані до загальної, ані до суто професійної освіти. Вони мають умовну назву "базисні кваліфікації". Це знання й розуміння найбільш важливих питань з екології, економіки, фінансів, права, основ безпеки життєдіяльності, вміння переносити технології з одних галузей знання в інші тощо.

Ще одним напрямом реалізації принципу гуманітаризації професійної освіти є її **діяльнісна спрямованість**. Це означає, що у процесі навчання необхідно не лише сформувати певну систему знань, але головне - розвивати здатність до активної діяльності, творчої професійної праці. У такий спосіб студенти набувають важливих компетенцій через застосування знань. Для цього необхідно проводити спеціальну роботу з організації власної продуктивної діяльності студентів, яка

повинна бути інтегративною: пізнавальною, ціннісно орієнтованою, перетворювальною.

Демократизація професійної освіти охоплює різні аспекти діяльності навчальних закладів і визначається на підставі різних рівнів управління: студент як керівник власної діяльності (самоорганізація); викладач як керівник діяльності студентів (співробітництво); освітній заклад (відкритість); система професійної освіти (різноманітність), регіон (регіоналізація); суспільство (рівні можливості) і держава (суспільно-державне управління). Саме ці позиції визначають провідні принципи демократизації професійної освіти.

Принцип самоорганізації навчальної діяльності студентів передбачає насамперед наявність мотивації до навчання й бажання здобути високу кваліфікацію. Особливого значення при цьому набуває самостійна робота студента, спрямована на опановування необхідних знань. Центром навчального процесу стає сам студент, його потреби, інтереси, прагнення. У зв'язку з цим на перший план виступає фасилітаторна функція викладача, яка передбачає допомогу і підтримку в навчанні, урахування й розвиток здібностей особистості.

Наукова організація праці студента - це вивчення праці студента, яка організована на основі головних положень педагогіки, психології, фізіології, вимог до діяльності студента, враховує можливості та вікові особливості його організму і створює сприятливі умови для розвитку. Вимоги НОП охоплюють усі аспекти життя студентів як у сфері навчально-пізнавальної діяльності, так і у сфері дозвілля. Складниками НОП студента є уміння визначити мету своєї діяльності, шляхи її реалізації, уміння планувати процес діяльності, контролювати результати і, відповідно, визначати подальший план самоосвіти.

Принцип співробітництва передбачає передусім наявність творчого, відкритого, взаємовимогливого, педагогічно доцільного спілкування педагога і студента, що забезпечує взаєморозуміння й повагу, довірливі

стосунки між викладачами і студентами. Перехід до суб'єкт-суб'єктних відносин забезпечує пріоритет індивідуальності, самоцінності особистості, врахування інтересів і здібностей студента у складному процесі набуття професії. Співробітництво передбачає спільне визначення цілей діяльності, спільну роботу за обраним алгоритмом, спільний аналіз одержаних результатів та прогноз подальшої діяльності.

Принцип відкритості передбачає наявність демократичної, толерантної атмосфери в закладах професійної освіти, активних зв'язків з підприємствами, виробничими колективами, громадськістю, науково-дослідними, різноманітними вищими навчальними закладами. Відкритість - це ділові партнерські зв'язки з професійними закладами в інших регіонах і за кордоном. Відкритість пов'язана також зі здатністю активно переймати все те, що добре відпрацьовано у світовій професійній освіті і сприяє інтеграції у світовий освітній простір. Приєднання України до Болонського процесу, яке потребує узгодження системи навчання, його форм і методів, змісту освіти – надає змогу тим, хто навчається, переходити до інших навчальних закладів, навчатися в декількох закладах освіти, а навчальним закладам взаємно визнавати іспити та заліки, легітимізувати всі кваліфікаційні й освітні рівні тощо.

Принцип різноманітності професійних освітніх систем реалізується через їх варіативний компонент змісту професійної освіти, його оновлення, що передбачено законом, через різноманітність форм і методів навчання, типів професійних навчальних закладів, форм власності, їх підпорядкування та їхніх засновників, а також диференціацію й індивідуалізацію професійної освіти. При цьому диференціація освіти реалізується не лише за рівнями, спеціалізацією та фахом, але й за характером майбутньої професійної діяльності. Так, у виробничо-технічній сфері розрізняють: інноваційну діяльність - дослідження, розробки і проектування; виробничу - виробничі системи;

обслуговуючу - маркетинг; використання обладнання, іспити й виміри. У цих напрямках висунуто різні вимоги до рівня підготовки та розвитку особистісних якостей фахівця.

Принцип регіоналізації професійної освіти передбачає урахування економічних соціальних особливостей того чи іншого регіону під час складання навчальних планів, програм, навчальних посібників для професійної освіти. Ринок праці має потребу в тих чи інших спеціальностях, тому робочі навчальні плани і програми погоджуються із замовниками робітничих кадрів і враховують зміни в економіці та стані регіонів. Реорганізація змісту професійної освіти відображається, по-перше, у варіативності складників змісту освіти, а по-друге, в переході до підготовки робітників широкого спектра спеціальностей, необхідних для регіону. Крім того регіоналізація професійної освіти підвищує культуротвірні функції професійних навчальних закладів шляхом реалізації ними різноманітних освітніх програм для населення, просвітницької діяльності тощо.

Принцип рівних можливостей відповідає завданню, проголошеному Національною доктриною розвитку освіти: рівний доступ кожного громадянина до якісної освіти. Це досягається насамперед введенням державних освітніх стандартів, оскільки вони мають збагачуватися завдяки диференціації учасників навчального процесу за рівнем підготовки. Інноваційний підхід до стандартів освіти орієнтований на створення індивідуальних програм як для особливо обдарованих, так і для тих, хто має низький рівень розвитку. На всіх ступенях професійної освіти вона повинна бути доступною для всіх бажаючих. Принцип рівних можливостей передбачає також допомогу в здобутті професійної освіти для дітей з малозабезпечених, соціально неблагополучних сімей, дітей-сиріт, людям з особливими потребами шляхом надання їм місць у гуртожитках, матеріальної підтримки, виплати стипендій, правової підтримки в захисті їхніх прав тощо. Такий принцип передбачає водночас

створення умов для розвитку професійної еліти суспільства, тобто фахівців, які створюють зразки професійної майстерності, досконалості.

Принцип суспільно-державного управління має забезпечувати демократизацію управління і передачу деяких функцій громадськості. Це прозорість у розподілі коштів на професійну освіту на різних рівнях. Це взаємоузгоджені дії державних органів управління професійною освітою та громадськості, що базуються на таких механізмах управління освітою, як фінансування, розподіл коштів, управління навчальним закладом та контроль якості. Держава у свою чергу створює органи управління професійною освітою та професійно-технічною освітою, враховуючи їх повноваження; визначає державне замовлення обсягів підготовки фахівців (зважаючи на потреби ринку праці); здійснює інспектування професійних закладів освіти, кваліфікаційну атестацію студентів незалежно від форм власності навчального закладу; запроваджує державні стандарти професійної освіти; здійснює контроль за оновленням змісту освіти; надає гарантії соціального захисту студентам.

3.3. Педагогічний процес у професійній школі

Високоорганізована гуманістична система, що об'єднує процеси навчання, виховання й розвитку в тому чи іншому освітньо-виховному закладі й забезпечує разом із сім'єю підготовку особистості до повноцінного життя і творчої праці, називається **цілісним педагогічним процесом**.

Системотвірною ланкою педагогічного процесу є цілеспрямована педагогічна діяльність, носій якої – спеціально підготовлена людина-педагог. Окрім того, головним компонентом системи, в якій відбувається педагогічний процес, є вихованці, що стають центром усього педагогічного процесу, разом з вихователями створюють динамічну паритетну систему "педагог –

вихованець" і одночасно виконують ролі об'єктів та суб'єктів педагогічного процесу. Третім компонентом системи, в якій відбувається педагогічний процес, є його зміст та умови виховання.

У свою чергу сам педагогічний процес має такі компоненти: цільовий, змістовий, діяльнісний, результативний.

Цільовий компонент містить всі цілі та завдання педагогічної діяльності від головної мети виховання до конкретних завдань щодо формування певної якості особистості.

Змістовий компонент відображає зміст, яким наповнюється як головна мета виховання, так і конкретні завдання стосовно окремої особистості.

Діяльнісний, або організаційний, компонент включає взаємодію педагогів і вихованців, їхнє співробітництво, організацію та управління процесом для досягнення кінцевого результату, методи, засоби і форми взаємодії. Результативний компонент віддзеркалює його ефективність.

Педагогічний процес – це якісно нове утворення, не тотожне механічному поєднанню процесів виховання, навчання та розвитку.

Цілісність цього процесу полягає в підпорядкуванні всіх процесів, що його утворюють, загальній та єдиній меті - формуванню всебічно і гармонійно розвиненої особистості.

Педагогічний процес можна розглядати як безперервний ланцюг педагогічних ситуацій. Педагогічна ситуація виникає внаслідок цілеспрямованої, змістової взаємодії педагога з вихованцями, вихованців між собою та з довкіллям. Педагогічні задачі повинні вирішувати педагогічні суперечності, що супроводжують педагогічний процес. Вони виникають унаслідок невідповідності між педагогічними уявленнями, застарілими концепціями і новими вимогами до особистості, зумовленими постійними змінами довкілля й розвитком особистості.

Усі педагогічні суперечності можна поділити на дві групи: 1) соціально-педагогічні – між педагогічним і провідними соціальними процесами (економічними, політичними, культурними тощо); 2) педагогічні, що відображають внутрішні суперечності, діалектику самого педагогічного процесу. Внутрішні суперечності педагогічного процесу є рушійною силою і джерелом удосконалення відносин педагогів та вихованців.

3.4. Загальні закономірності педагогічного процесу

Загальними закономірностями педагогічного процесу є:

1. **Закономірність динаміки педагогічного процесу** - це педагогічний процес, що відбувається як взаємодія між вихователями і вихованцями, має поступовий, ступеневий характер, більш важливим проміжним досягненням відповідають більш вагомі кінцеві результати.

2. **Закономірність розвитку особистості** в педагогічному процесі, яка залежить від її спадковості, виховного та навчального середовища.

3. **Закономірність управління навчально-виховним процесом** - його ефективність залежить від інтенсивності зворотних зв'язків між вихованцями і вихователями, величини, характеру й обґрунтування коригувальних впливів на вихованців.

4. **Закономірність стимулювання** - продуктивність педагогічного процесу залежить від дії внутрішніх стимулів (мотивів) навчально-виховної діяльності і від інтенсивності характеру та своєчасності зовнішніх (громадських, педагогічних, моральних) стимулів.

5. **Закономірність єдності чуттєвого, логічного і практичного** - ефективність його залежить від інтенсивності та якості чуттєвого сприйняття, логічного осмислення сприйнятого, практичного застосування осмисленого.

6. Закономірність єдності зовнішньої (педагогічної) і внутрішньої (пізнавальної) діяльності - ефективність педагогічного процесу залежить від якості педагогічної діяльності та власної навчально-виховної роботи вихованців.

7. Закономірність зумовленості педагогічного процесу - результати навчально-виховного процесу залежать від потреб суспільства й особистості, можливостей (матеріально-технічних, економічних, культурних та ін.) суспільства та умов перебігу цього процесу (морально-психологічних, естетичних, екологічних тощо).

Педагогічний процес циклічний. Послідовність його розвитку відображається в етапах, головними з яких є підготовчий, основний, заключний.

Підготовчий етап – на цьому етапі необхідно створити умови, найбільш сприятливі для перебігу педагогічного процесу. їх організація потребує розв'язання низки завдань: цілепокладання (трансформація загальної педагогічної мети в конкретні завдання), діагностування умов (з'ясування умов, у яких має відбуватися педагогічний процес), прогнозування досягнень (оцінюванні результативності конкретного педагогічного процесу в заданих умовах ще до його початку), проектування та планування розвитку процесу.

Основний етап – етап здійснення педагогічного процесу, що містить такі елементи: постановку і роз'яснення цілей та завдань майбутньої діяльності, взаємодію педагогів та учнів; використання методів, засобів і форм педагогічного процесу, передбачених заздалегідь; створення сприятливих умов; здійснення різноманітних заходів стимулювання діяльності школярів; забезпечення зв'язку педагогічного процесу з іншими.

Заключний етап передбачає аналіз одержаних результатів, виявлення помилок аналіз причин, що призвели до цих помилок, і проектування заходів для подальшого їх запобігання або усунення.

3.5. Функції педагогічного процесу

Оскільки головна мета професійної освіти полягає в загальному та професійному розвитку особистості, становленні її професійної культури, то педагогічний процес повинен здійснювати три головні взаємопов'язані функції: освітню, виховну і розвивальну.

Освітня функція педагогічного процесу полягає у формуванні в студентів системи наукових, технічних, спеціальних, технологічних, виробничих, безпосередньо професійних знань; умінь застосовувати знання для розв'язання навчальних і виробничих завдань як репродуктивного, так і творчого характеру.

Виховна функція педагогічного процесу полягає у формуванні гуманістичного й демократичного світогляду, високих моральних якостей, національної свідомості, особистісних рис громадянина України. Завдання професійного виховання: виховання поваги до обраної професії, до праці, гідності фахівця - професіонала високого ґатунку, розвитку творчого потенціалу тощо.

Велика увага повинна приділятися підготовці молоді до сімейного життя, виховання дітей, виконання функцій господаря і трудівника, керівника і виконавця, захисника Батьківщини, патріота своєї країни. Виховання в системі професійної освіти багато в чому залежить від особистості вихователя: викладача, майстра виробничого навчання, куратора і т. ін. та від того, яку позицію займають вихователь і вихованці у процесі виховання, від характеру взаємовідносин, від урахування особистісних рис вихованця, від наявності колективу вихователів і колективу вихованців, від можливості співпраці між ними і т. ін.

Розвивальна функція педагогічного процесу в закладах професійної освіти реалізується шляхом розвитку у студентів творчого, продуктивного мислення, зокрема активізації розумових операцій аналізу, синтезу, зіставлення, узагальнення, класифікацій тощо; розвитку пізнавальної активності та самостійності, формуванні

потреби в пізнанні, творчому пошуку, самовдосконаленні та самоосвіті; розвитку різноманітних психологічних і фізичних якостей студентів; формуванні культури праці, навчання, відпочинку тощо.

Усі зазначені функції педагогічного процесу діалектично пов'язані, взаємозалежні, взаємозумовлені, але не тотожні.

Специфіка педагогічного процесу у професійній школі полягає в тому, що він поєднує два складники: навчально-виховний і виробничий процеси. Адже педагогічний процес у закладах професійної освіти відбувається в умовах орієнтації студентів/учнів на оволодіння певною професією, спеціальністю.

Навчально-виховний процес у професійних закладах освіти забезпечує інтелектуальну, емоційну та практичну взаємодію викладача і студентів. Характер цієї взаємодії впливає на ефективність цілісного педагогічного процесу. З погляду людиноцентристської парадигми навчально-виховний процес набуває особистісно орієнтованої спрямованості, яка характеризується пріоритетом індивідуальності, самоцінності студента, що є суб'єктом навчального процесу.

Важливим компонентом навчально-виховного процесу є зміст освіти, в якому втілюються соціальні цілі, що ставляться перед системою професійної освіти щодо підготовки робітничих кадрів та спеціалістів вищої кваліфікації. У свою чергу мета освіти визначає принципи, методи і форми навчання та виховання.

Педагогічному процесу притаманна певна логіка, згідно з якою забезпечується виховання учнів, а також засвоєння знань, умінь, навичок; розвиток пізнавальних, інтелектуальних та інших здібностей. У логіці педагогічного процесу відображено специфіку діяльності як студента, так і педагога. Виховний процес у закладах професійної освіти також має свою специфіку, яка визначається необхідністю формування у студентів ставлення до професійної діяльності у процесі професійно-етичного, професійно-естетичного,

професійно-економічного, професійно-екологічного і професійно-правового виховання.

Універсальна характеристика педагогічного процесу - педагогічна взаємодія. В умовах особистісно орієнтованої професійної освіти ця взаємодія ґрунтується на засадах гуманізму, демократії та співпраці. Саме завдяки цій взаємодії стає можливим ураховувати потреби, мотиви, цілі, здібності, активність та інші індивідуально-психологічні особливості учнів/студентів.

Виробничий процес у професійному закладі освіти також має свою специфіку. У професійно-технічних закладах він включає професійно-теоретичну і професійно-практичну підготовку. **Професійно-теоретична підготовка** передбачає **оволодіння сукупністю** знань, що мають стати частиною досвіду професійно-трудової та наукової діяльності. Їх засвоєння забезпечить ефективність виконання робітничих функцій.

Професійно-теоретична підготовка не тільки забезпечує отримання нових знань, а й формує ставлення до професії та виробництва, а також до елементів творчої діяльності. Разом це забезпечує отримання певної кваліфікації. Теоретичне навчання в закладах ПТО охоплює природничо-математичну, гуманітарну, загальнотехнічну і професійно-теоретичну підготовку та реалізується шляхом проведення різних типів уроків та лекцій, а також індивідуальних занять.

Професійно-практична підготовка є складником виробничого процесу, оскільки проводиться в навчальних майстернях, на полігонах, у навчально-виробничих підрозділах, навчальних господарствах, а також на робочих місцях на виробництві чи у сфері послуг¹. Професійно-практична підготовка має за мету набуття частини професійно-трудового досвіду, що втілюється у практичних діях, професійних уміннях та навичках – сутності професії/спеціальності. Навчально-виховний процес у вищій школі має свою специфіку, пов'язану з вимогами суспільства до спеціалістів вищої кваліфікації.

Педагогічний процес у вищій школі відповідає таким закономірностям:

– **єдність історичного та логічного**, що вимагає єдності генетичних і структурних зв'язків у розвитку теорії науки; єдність історії та теорії науки і практики; єдність історичного, теоретичного й логічного в системі вищої освіти; єдність історичних і сучасних методів наукового дослідження.

– **застосування емпіричних та теоретичних методів пізнання** у процесі вивчення об'єктів дослідження.

– **взаємозв'язки у реальному житті, що поєднує навчально-виховний процес та життєдіяльність ВНЗ**, а саме: взаємозумовленість усього цілісного педагогічного процесу (комплекс навчально-освітньої та матеріально-господарської діяльності); соціального стану суспільства з процесом підготовки фахівців; професійно-педагогічної, викладацької діяльності педагогів з навчальною та науково-пошуковою діяльністю студентів; мети, змісту, методів і форм педагогічного процесу з мотивацією обов'язку, інтересу та престижності вищої освіти студентів; процесу підготовки професіоналів та виховання любові до своєї професії; якості викладання у ВНЗ з рівнем психолого-педагогічної підготовки, а також із підвищенням кваліфікації кожного викладача.

Центром педагогічного процесу у вищих закладах освіти є інтелектуальна та емоційна взаємодія між викладачами і студентами. Характер взаємовідносин викладача і студентів визначається також загальними цілями діяльності викладача (як "рушія" педагогічного процесу) у вищих закладах освіти, а саме: 1) організацією та керівництвом процесом оволодіння студентами професійними знаннями, уміннями і навичками певної спеціальності; 2) забезпеченням студентів інформацією, необхідною для досягнення певної мети; 3) проведення навчального процесу таким способом, щоб він сприяв максимально можливому розвитку загальних психічних здібностей, зокрема інтелектуальних; 4) вихованням

кожного студента як високоморальної, творчої, активної та соціально зрілої особистості шляхом спрямування організацією, керівництвом і проведенням навчального процесу у відповідний напрям.

Педагогічний процес у ВНЗ підпорядковується **закону моделювання**, згідно цього всі заходи мають бути насичені професійним змістом і відбуватися в ситуаціях, максимально наближених до професійної діяльності. Відповідно до закону моделювання частка навчальних занять та заходів, що імітують майбутню діяльність, постійно зростає за рахунок упровадження сучасних інноваційних технологій навчання. 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, засоби організації діяльності студентів, контроль цієї діяльності 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 ВНЗ в у відборі інформації (порівняно зі школою) та більшою самостійністю студентів у її засвоєнні (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 настанови учасників педагогічного процесу перебувають під впливом нової сучасної ідеології, що розвивається у напрямі формування

самосвідомості людини, яка сама відповідає за своє життя та кар'єру.

Політехнічні основи професійно-технічної освіти

Політехнічний підхід до ПТО передбачає оволодіння системою знань про наукові основи сучасного виробництва, на підставі яких формуються загальнопрофесійні політехнічні та спеціальні знання. Принцип політехнізму сприяє підготовці фахівців, широко ерудованих у різних галузях техніки і технології не тільки свого, а й будь-якого іншого, особливо суміжного, виробництва. Політехнізація професійної підготовки пов'язана з наявністю загальної, інваріантної основи в різних технічних знаннях. Реалізація цього принципу сприяє зростанню їхньої професійної мобільності та конкурентоспроможності.

На основі політехнічних знань формуються загальнопрофесійні та спеціальні знання.

Загальнопрофесійні знання – це знання про загальні засади класифікації техніки і про вихідні положення, які лежать в основі технології виробництва конкретної галузі; про класифікацію матеріалів та засоби їх виникнення й експлуатації; про стандартизацію, техніку вимірювання та оцінювання якості продукції; про економіку, екологію, організацію праці; про нову техніку і технологію виробництва.

Спеціальні знання розкривають сутність обладнання, інструментів, які застосовуються для виконання окремих операцій, правила їх експлуатації, технологічних процесів, особливостей виготовлення виробів тощо.

Для реалізації **принципу політехнізму** необхідно визначити ширшу галузь знань, до якої належить матеріал, що вивчається; з'ясувати місце і роль відомостей про цей матеріал у різних аспектах людської діяльності; навчити студентів порівнювати, зіставляти, виокремлювати загальне й особливе в технічних об'єктах і технологіях виробництва; навчити студентів переносити знання та вміння з однієї галузі знань в іншу; розширити професійно-технічну орієнтацію учнів за обраним фахом.

Крім того, принцип політехнізму передбачає: відповідність змісту освіти головним напрямам розвитку науки і техніки; організацію навчального матеріалу як цілісної системи взаємопов'язаних знань; зв'язок матеріалу, що вивчається, з майбутньою практичною діяльністю; відповідність навчання віковим особливостям студентів, рівню їхньої підготовки. **Принцип професійної доцільності** відображає вимогу досягнення цілей професійної освіти з урахуванням особливостей обраного фаху. Відповідно зміст фахової підготовки, її спрямованість, методи і форми варіюються залежно від умов соціально-економічного стану країни (області, регіону) та попиту на ринку праці. Для реалізації цього принципу необхідно здійснювати відбір змісту, методів, форм і засобів підготовки фахівців з урахуванням особливостей обраної спеціальності. **Політехнічні засади професійно-технічної освіти** утворюють: наукова класифікація типових деталей машин, механізмів, технологічних процесів різних галузей виробництва, виокремлення і класифікація їх загальних типових проявів; знання з основ техніки, технології, організації сучасного виробництва, наукові відомості та уявлення про перспективи розвитку різних галузей виробництва і сільського господарства.

Для створення системи знань, умінь та навичок на політехнічних засадах необхідно втілювати взаємодію між навчальними дисциплінами шляхом: а) вивчення одного й того самого об'єкта на різних навчальних дисциплінах; б) використання того чи іншого методу наукового пізнання в ході вивчення різноманітних предметів; в) використання одного й того самого закону (теорії) в різних наукових предметах. Політехнічні засади професійної освіти передбачають також тісний взаємозв'язок загальноосвітніх предметів з предметами професійного циклу, що забезпечує формування системи знань, умінь і навичок про загальні закони виробництва. Встановлено, що професійна спрямованість загальноосвітніх знань сприяє розвитку інтересу до навчання учнів у ПТНЗ та

поліпшує їхні знання про природу, навколишній світ, суспільство, стосунки між людьми тощо;, формує особистість, виховує його громадянські та людські якості. Крім того, політехнізація навчання майбутніх фахівців може здійснюватися шляхом поглибленого вивчення тих теорій, законів і закономірностей загальноосвітніх предметів, які є більш важливими в майбутній професійній діяльності.

Найбільш перспективним у сучасних умовах вважається інтегрований підхід, що передбачає розробку комплексних міжпредметних завдань, які мають виробничий зміст, потребують синтезу знань, умінь та навичок з різноманітних предметів і сприяють формуванню цілісного світогляду.

ТЕМА 4. СТРУКТУРА ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

МЕТА: проаналізувати особливості створення в Україні закладів професійної освіти та особливості їх структури.

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ: розвиток в аспірантів уявлень щодо необхідності побудови в Україні цілісної системи закладів професійної освіти, розвиток мотивації щодо ознайомлення молодих дослідників з напрямками діяльності закладів професійної освіти.

МАТЕРІАЛИ ТА ОБЛАДНАННЯ: державні документи про професійну освіту, опорні схеми, моделі, презентація, зразки наукової продукції, тест контролю знань.

ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ ТЕМИ: структура закладів професійної освіти, напрями діяльності професійно-технічного навчального закладу, особливості ВНЗ, структурні підрозділи ВНЗ.

План

- 4.1. Цілі створення в Україні закладів професійної освіти
- 4.2. Напрями діяльності професійно-технічного навчального закладу
- 4.3. Види та особливості діяльності вищих закладів освіти
- 4.4. Структурні підрозділи вищого навчального закладу
- 4.5. Взаємозв'язок професійно-технічної та загальноосвітньої підготовки фахівців.

Рекомендовані джерела і література:

1. Васильев И.Б. Профессиональная педагогика /Лекции для студентов инженерно-педагогических специальностей вузов. – Харьков: УИПА, 2000. – 124 с.
2. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / авт. кол. : М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін. ; за ред. В. Г. Кременя. – Т. : Навч. кн. „Богдан”, 2004. – 384 с.
3. Державна національна програма „Освіта” (Україна ХХІ століття) : затв. Постановою Кабінету Міністрів України від 03.11.93 № 896. – К. : Радуга, 1994. – 61 с.
4. Дячкова Т.В. Педагогіка професійно-технічної освіти: Навчальний посібник / Т.В. Дячкова. – Херсон: Айлант, 2003.– 476 с.

5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Закон України «Про професійно-технічну освіту». – К., 1998. – 35 с.
7. Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.).
8. Коробов Є. Т. Професійна педагогіка. Сутність процесу розуміння навчальної інформації. – Ч.І, ІІ: Навчальний посібник. – Дніпропетровськ: НМетАУ, 2007. – 52 с.
9. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року.
10. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вінол, 2000. – 636 с.
11. Ничкало Н.Г. Профессионально-техническое образование Украины на рубеже XXI ст. / Н.Г. Ничкало – К.: МО Украины, 1999. – 38 с. (рос. та англ. мовами). Огнев'юк В. Освіта України ХХІ століття: головні пріоритети / В.Огнев'юк, В.Андрущенко // Стратегія українського державотворення: [філос.-політол.та екон. аналіз]. – К. – Полтава, 2000. – С. 64-77.
12. Основи професіографії : Навчальний посібник / Карніловська С.Я., Мітельман Р.Й., Синявський В.В., Ткаченко О.М., Федоришин Б.О., Яцишин О.О. – К.: МАУП, 1997. – 146 с.
13. Педагогика профессионального образования / Е. Белозерцев, А. Гонеев, А. Пашков и др.; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 368 с.
14. Попков В.А. Дидактика высшей школы: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед / В. А. Попков , А. В. Коржуев. – М.: Издат. центр “Академия”, 2001. — 136.
15. Професійна освіта: Словник: Навч. посіб. / Укладачі: Гончаренко С.У., Зязюн І.А., Ничкало Н.Г., Дубинчук О.С. / За ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – 381с.
16. Профессиональная педагогика / Под ред. С.Я. Батышева.- М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. – 520 с.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. Охарактеризуйте цілі створення в Україні закладів професійної освіти
2. Проаналізуйте основні напрями діяльності професійно-технічного навчального закладу
3. Розкрийте види та особливості діяльності вищих закладів освіти
4. Охарактеризуйте особливості діяльності структурних підрозділів вищого навчального закладу.
5. Розкрийте специфіку діяльності кафедри ВНЗ.
6. Яка роль відводиться факультету
7. У чому полягає взаємодія професійної і загальноосвітньої підготовки фахівців?

4.1. Цілі створення в Україні закладів професійної освіти

Сучасний стан освітнього простору Української держави визначається міцною законодавчою базою. Законодавство про освіту України включає низку законів: "Про освіту", "Про вищу освіту", "Про професійно-технічну освіту", а також укази Президента України "Про Міністерство освіти і науки України", "Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні" та накази Міністерства освіти і науки України "Про затвердження положення про організацію навчального процесу у навчальних закладах". Аналіз нормативно-правової бази дає змогу сформулювати чітке уявлення про **цілі** створення в Україні закладів професійної освіти: вихід на певний рівень інтеграції науки та освіти, радикальну модернізацію змісту освіти; подолання ідеологізації застарілих форм і методів; наближення до соціокультурних реакцій та модернізація наявного; демократизація системи освіти; збільшення самостійності вищих навчальних закладів, мобільності викладачів і студентів; впровадження державно-громадського управління навчальним закладом; організація ранньої

профорієнтації випускників загальноосвітніх шкіл; здійснення виховної роботи на багатокультурній основі; підвищення рівня самостійності студентів і учнів.

Соціально-економічні зміни в Україні, збільшення обсягів інвестицій у розвиток виробництва й соціальну сферу створюють передумови для розширення професійно-технічного навчання і підготовки робітників, що суттєво впливає на стан ПТО. Професійно-технічна освіта – це комплекс педагогічних та організаційно-управлінських заходів, спрямованих на забезпечення оволодіння громадянами знаннями, уміннями й навичками в обраній ними галузі професійної діяльності, розвиток компетентності та професіоналізму, виховання загальної і професійної культури. ПТО здобувається у ПТНЗ, в яких забезпечується реалізація потреб громадян у професійно-технічній освіті, оволодінні робітничими професіями, спеціальностями, кваліфікацією відповідно до їх інтересів, здібностей, стану здоров'я. До закладів професійно-технічної освіти належать: професійно-технічне училище, професійне училище соціальної реабілітації, вище професійне училище, професійний ліцей, професійне художнє училище, училище-агрофірма, центр професійної освіти, навчально-виробничий центр, навчально-курсний комбінат, навчальний центр, державний інститут, державний університет, державна академія, національний інститут, національний університет, національна академія та ін.

4.2. Напрями діяльності професійно-технічного навчального закладу

До основних **напрямів діяльності** професійно-технічного навчального закладу належать організація навчально-виховного процесу, розробка робочих навчальних класів і професій та навчальних програм з навчальних предметів, розробка правил прийому до навчального закладу, матеріальне забезпечення та побутове обслуговування тих, хто навчається, атестація

педагогічних працівників, здійснення професійного навчання незайнятого населення, організація виробничого навчання студентів/учнів.

ПТО побудована за ступневим принципом і визначається відповідними рівнями кваліфікації, складністю професій та освітньо-кваліфікаційним рівнем: "кваліфікований робітник", "молодший спеціаліст" згідно з набутими професійними знаннями, уміннями і навичками. ОКР **«кваліфікований робітник»** присвоюється випускнику ПТНЗ, який успішно пройшов кваліфікаційну атестацію з набутої професії відповідного розряду (категорії). ОКР **"молодший спеціаліст"** присвоюється випускнику, який закінчив відповідний курс навчання в акредитованому ВПУ, центрі ПТО певного рівня акредитації.

Основними посадами педагогічних працівників навчальних закладів I й II рівнів акредитації є викладач, старший викладач, голова предметної комісії, завідувач відділенням, заступник директора, директор.

Забезпеченням якості професійного навчання та виховання студентів керують органи громадського самоврядування та керівник професійно-технічного навчального закладу. Вищим колегіальним органом громадського самоврядування професійно-технічного закладу освіти є загальні збори (конференція) колективу, які вирішують у межах своїх повноважень питання навчально-виробничої, навчально-виховної, навчально-методичної, економічної і фінансово-господарської діяльності навчального закладу. Керівництво діяльністю державного професійно-технічного навчального закладу здійснює директор, який організовує навчально-виховний процес, забезпечує створення необхідних умов для підготовки та перепідготовки робітників. Директор державного ПТНЗ щорічно звітує перед загальними зборами колективу.

4.3. Види та особливості діяльності вищих закладів освіти

В Україні діють різні такі види вищих закладів освіти: університет (класичний університет), академія, інститут, консерваторія (музична академія), коледж, технікум.

Навчальний процес у ВНЗ має деякі специфічні особливості, зокрема він передбачає спрямованість навчання у вищій школі на науку в її розвитку; спрямованість навчального процесу на самостійну роботу студентів; професійну спрямованість всього навчального процесу у вищій школі; єдність та оптимальне співвідношення теоретичної й практичної підготовки студентів. Основними посадами педагогічних працівників навчальних закладів III-IV рівнів акредитації є: асистент, викладач, старший викладач, доцент, професор, завідувач кафедри, декан, директор інституту, проректор, ректор.

До основних видів **методичної роботи ВНЗ** належать: підготовка конспектів лекцій, методичних матеріалів до семінарських, практичних занять; підготовка та рецензування підручників, навчальних посібників; розробка навчальних питань, навчальних програм; підготовка комп'ютерного програмного забезпечення навчальних дисциплін; складання екзаменаційних білетів; розробка і впровадження посібників; розробка і впровадження нових форм, методів та технологій навчання; впровадження передового досвіду організації навчального процесу, підготовка концертних програм.

Основними видами організаційної роботи вищого навчального закладу є робота науково-педагогічних працівників ВНЗ в науково-методичних комісіях МОН; робота в ДАК, експертних та фахових радах, в експертних радах ВАК; організація та проведення загальнодержавних наукових конференцій, семінарів; робота з видання наукових і науково-методичних збірників; участь у виховній роботі студентського колективу; участь у

профорієнтаційній роботі та довузівській підготовці молоді; участь у проведенні позанавчальних культурно-спортивних заходів.

Навчальний процес у закладах освіти I-IV рівнів акредитації забезпечують педагогічні та науково-педагогічні працівники.

Педагогічні працівники – особи, які за основним місцем роботи в навчальних закладах I-II рівнів акредитації професійно займаються педагогічною діяльністю. **Науково-педагогічні працівники** – особи, які за основним місцем роботи в навчальних закладах III- IV рівнів акредитації професійно займаються педагогічною діяльністю та поєднують її з науковою. Наукова й педагогічна діяльність науково-педагогічних працівників усіх рівнів акредитації регулюється Законом України "Про наукову та науково-технічну діяльність".

4.4. Структурні підрозділи вищого навчального закладу

Структурними підрозділами вищого навчального закладу III- IV рівнів акредитації є кафедри, факультети, інститути, філії, бібліотеки тощо.

Кафедра – базовий структурний підрозділ вищого навчального закладу (його філій, інститутів, факультетів), що проводить навчально-виховну і методичну діяльність з однієї або кількох споріднених спеціальностей, спеціалізацій чи навчальних дисциплін; здійснює наукову, науково-дослідну та науково-технічну діяльність за певним напрямом. Кафедра створюється рішенням Вченої ради ВНЗ за умови, що до її складу входить не менше ніж п'ять науково-педагогічних працівників, для яких кафедра є основним місцем роботи, а не менше ніж три з яких мають науковий ступінь або вчене звання. Керівництво кафедрою здійснює завідувач кафедри, який обирається на цю посаду за конкурсом строком на п'ять років (для національного вищого навчального закладу -

строком на сім років). Із завідувачем кафедри укладається контракт.

Факультет – основний організаційний і навчально-науковий структурний підрозділ вищого навчального закладу III-IV рівнів акредитації, що об'єднує відповідні кафедри і лабораторії. Факультет створюється рішенням Вченої ради ВНЗ за умови, що до його складу входить не менше ніж три кафедри і на ньому навчається не менше ніж 200 студентів денної (очної) форми навчання. Структурними підрозділами ВНЗ I та II рівнів акредитації є відділення і предметні (циклові) комісії.

Відділення – структурний підрозділ, що об'єднує навчальні групи з однієї або кількох спеціальностей, методичні, навчально-виробничі та інші підрозділи; створюється рішенням керівника ВНЗ, якщо на ньому навчається не менше ніж 150 студентів.

Предметна (циклова) комісія – структурний навчально-методичний підрозділ, що проводить виховну, навчальну та методичну роботу з однієї або кількох споріднених навчальних дисциплін; створюється рішенням керівника ВНЗ за умови, що до її складу входить не менше ніж три педагогічних працівники.

Філія – відокремлений структурний підрозділ, що створюється з метою забезпечення потреб у фахівцях місцевого ринку праці та наближення місця навчання студентів до їх місця проживання. Філію очолює директор, який призначається в порядку, встановленому статутом вищого навчального закладу.

Структурними підрозділами ВНЗ IV рівня акредитації можуть бути наукові, навчально-наукові, науково-дослідні та науково-виробничі інститути. Керівництво інститутом здійснює директор, який обирається на посаду за конкурсом строком на п'ять років.

Контроль за навчальною, організаційною, виховною та навчально-методичною роботою ВНЗ здійснює ректор. Для вирішення основних питань діяльності відповідно до статуту керівник ВНЗ створює робочі та дорадчі органи, а також визначає їх повноваження. Керівник ВНЗ щорічно

звітує перед власником (власниками) або уповноваженим ним (ними) органом (особою) та вищим колегіальним органом громадського самоврядування ВНЗ.

4.5. Взаємозв'язок професійно-технічної та загальноосвітньої підготовки фахівців

Розвиток особистості майбутнього фахівця, становлення його індивідуальності є одним з основних завдань особистісно орієнтованого професійного навчання. Ефективність оволодіння професією залежить від професійної спрямованості, яка визначає мету, мотиви, емоційне ставлення до професії, наявність волевих якостей для подолання труднощів і перешкод у діяльності, що активно впливає на розвиток професійних здібностей майбутнього працівника. **Професійні здібності** (за К.К. Платоновим) - це сукупність достатньо усталених індивідуально-психічних якостей і властивостей особистості, що визначають успішність професійної діяльності та/ або професійного навчання. Формування і розвиток **професійно важливих якостей**, за В.Д. Шадриковим, що визначають адекватність формування професійних знань, умінь і навичок, що створюють основу для формування професійної компетентності та ціннісних орієнтацій і відносин, що забезпечують якість професійної підготовки майбутніх фахівців.

Сукупність необхідних загальноосвітніх знань та вмінь постійно зростає: розвиток суспільства на засадах демократії та гуманізму, потреби сучасного виробництва вимагають переходу до повної середньої освіти, а в деяких країнах постає питання щодо необхідності здобуття неповної вищої освіти на рівні бакалаврату. Загальноосвітня підготовка стає невід'ємним складником професійної підготовки, більше того, вона забезпечує можливість підвищувати свій професійний рівень, оволодівати новими професіями, бути конкурентоспроможним і мобільним на ринку праці.

Першоджерелами розв'язання проблеми співвідношення та взаємодії професійної й загальноосвітньої підготовки стають різні підходи до визначення поняття змісту освіти.

Перший підхід розглядає зміст освіти як педагогічно адаптовані засади наук, які вивчаються. Він спрямований на залучення студентів/учнів, до науки і виробництва: робітник розглядається як один із засобів виробництва. Тоді у змісті освіти спостерігається технократичне перенесення, а в підготовці фахівців переважає професійно-технічний складник.

У межах другого підходу – зміст освіти трактується як сукупність знань, умінь і навичок, які мають бути засвоєні студентами/учнями, що дає змогу людині нормально адаптуватися до умов соціуму. У цьому випадку спостерігається збільшення частки загальноосвітньої підготовки.

Третій підхід базується на культурологічній концепції, згідно з якою зміст освіти розглядається як педагогічно адаптований соціальний досвід людства, тотожний за структурою світовій культурі. Культурологічна концепція змісту освіти не ототожнює його з наукою, а предмети, що вивчаються, не є зліпком з науки

НТР змінює характер професійної праці, вона стає інтегративною, тому виконувати її, маючи лише вузькопрофесійні знання та вміння дедалі все складніше. Для запобігання цьому необхідно, щоб працівник отримав, крім професійної, ще й загальноосвітню підготовку, відтак загальноосвітні знання та вміння стають складником професійної підготовки. Професійна підготовка завжди була спрямована на поглиблену спеціалізацію і тому дуже часто мала риси утилітарності та прагматизму. Водночас досвід передових країн світу, що мають розвинену промисловість, зокрема Японії, свідчить, що перш ніж оволодіти будь-якими практичними навичками, умінням, формується міцна основа загальноосвітніх знань. Будь-яка програма навчання технічних робітників Японії містить обов'язкову

загальноосвітню підготовку, а також загально-технічну і спеціальну. При цьому загальноосвітня частина становить 30 % навчального часу, загальнотехнічна – 15, а спеціальна – 55 %. Залежно від строків підготовки змінюється лише час, що відводиться на опанування окремих тем. Відповідно у навчанні майбутніх фахівців спостерігається перевага загальноосвітньої підготовки, яка разом із загальнотехнічною охоплює приблизно половину часу. Водночас у США, де донедавна професійна підготовка проводилась окремо від загальноосвітньої навіть у ВНЗ, виникла інша проблема – подолання вузькості такої освіти, надмірної її раціональності, що призвело до певного уповільнення темпів розвитку виробництва, поліпшення якості продукції тощо.

Отже, взаємозв'язок загальноосвітньої і професійної підготовки стає нагальною потребою сьогодення. При цьому слід зважати на те, що загальноосвітня підготовка забезпечує оволодіння системно-науковими принципами, діями, закономірностями, технологіями, способами дії, а також можливість їх технічного та практичного застосування.

Серед усієї сукупності принципів, що забезпечують необхідний взаємозв'язок, виокремлено системотвірний, яким є принцип професійної доцільності та політехнізму. Реалізація цього принципу під час загальноосвітньої підготовки повністю забезпечує взаємозв'язок предметів цього циклу зі спеціальними дисциплінами. Водночас зворотний зв'язок професійно-технічної підготовки із загальноосвітніми предметами забезпечується шляхом реалізації **принципів опори** на загальноосвітні знання, професійного політехнізму, випереджального формування професійно значущих особистісних якостей майбутніх фахівців, єдності виховання і навчання у процесі професійно-продуктивної праці. Зазначені принципи окреслюють **шляхи вдосконалення навчально-виховного процесу** в закладах професійної освіти, враховуючи взаємозв'язки загальноосвітньої та професійно-технічної підготовки.

По-перше, це вдосконалення процесу навчання шляхом перетворення, перебудови змісту усталених, традиційних компонентів, що потребує застосування нових методів і форм навчання. В межах культурологічної парадигми зміст навчання, форми, методи розглядаються з позицій прилучення майбутнього фахівця до високої культури праці, усвідомлення передового світового досвіду, підвищення загальної культури. **Другий напрям** передбачає структурну перебудову, переведення змісту, методів і форм з одного циклу дисциплін до іншого, з теорії в практику і навпаки. Взаємодія двох зазначених видів підготовки при цьому стає активнішою. **Третій напрям** – укрупнення дидактичних одиниць та створення принципово нових дидактичних засобів, методів, форм навчання, перебудова змісту навчання на основі особистісно-орієнтованого підходу.

Цілком природно, що використання всіх зазначених напрямів дає змогу найбільш повно забезпечувати необхідний взаємозв'язок загальноосвітньої і професійно-технічної підготовки, який при цьому набуває рис синергетичності, оскільки є діалектична єдність між цими двома утвореннями. Під впливом взаємозв'язку загальної та професійно-технічної підготовки формується новий світогляд майбутніх фахівців, оскільки такий взаємозв'язок узгоджує знання з різних сфер життєдіяльності, різних етапів розвитку особистості, сприяє формуванню цілісної картини світу, а це, у свою чергу, визначає формування узагальненого типу мислення шляхом взаємодії теорії та практики, знань, умінь і навичок з різних галузей науки і техніки, широкого кола джерел інформації. Взаємозв'язок загальної та професійно-технічної освіти забезпечує формування професійно значущих якостей особистості студента, адже сприяє формуванню позитивного ставлення до праці загалом, до своєї професії, що розвиває творчу особистість.

ТЕМА 5. ОСОБИСТІСНЕ ТА ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

МЕТА: проаналізувати особливості особистісного та професійного становлення майбутнього фахівця у закладах професійної освіти

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ: розвиток в аспірантів мотивації до особистісного та професійного становлення та саморозвитку, сприяти зростанню наукової та професійної компетентності.

МАТЕРІАЛИ ТА ОБЛАДНАННЯ: опорні схеми, концептуальні моделі, презентація, зразки наукової продукції, тест контролю знань.

ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ ТЕМИ: особистісне та професійне становлення майбутнього фахівця, професійна компетентність, творча діяльність, виховний процес, професійна освіта за рубежом.

План

5.1. Формування професійної компетентності й особистості майбутнього фахівця у професійних навчально-виховних закладах

5.2. Особливості професійної творчої діяльності

5.3. Виховний процес у закладах професійної освіти.

5.4. Професійна освіта в зарубіжних країнах

Рекомендовані джерела і література:

1. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). – К.: Райдуга, 1994.

2. Національна доктрина розвитку освіти України. // Освіта України. – 2002. – 23 квітня

3. Бондар В. І. Формування компетентності та конкурентоздатності випускника педагогічного ВНЗ / В. І. Бондар // Наук. часоп. Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова : зб. наук. пр. – Сер. 17 : Теорія і практика навчання і виховання. – К., 2007. – Вип. 6. – С. 3 – 9.

4. Васильев И.Б. Профессиональная педагогика /Лекции для студентов инженерно-педагогических специальностей вузов. – Харьков: УИПА, 2000. – 124 с.

5. Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти : інтегративний підхід : монографія / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.

6. Дубасенюк О.А. Професійна педагогічна освіта: методологія. теорія, практика : монографія / О.А. Дубасенюк. Т. 1. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 400 с.

7. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исслед. центр. пробл. качества подгот. специалистов, 2004. – 38 с. : табл.

8. Пехота О. М. Особистісно орієнтоване навчання : підготовка вчителя : монографія / О. М. Пехота, А. М. Старєва. – Миколаїв : Вид-во „Іліон”, 2005. – 272 с.

9. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека : модульный курс психологии. Модуль „Направленность” : (лекции, практ. занятия, задания для сам. работы) / В. А. Семиченко. – Киев : Милениум, 2004. – 521 с.

10. Сисоєва С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу : монографія / С. О. Сисоєва. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – 323 с.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. Проаналізуйте базові поняття теми: «професіоналізм», «професійна компетентність», «професійна культура».

2. Чим визначаються умови особистісно-професійного розвитку фахівця?

3. У чому полягає сутність процесу ормування професійної компетентності й особистості майбутнього фахівця у професійних навчально-виховних закладах

4. Охарактеризуйте особливості професійної творчої діяльності

5. У чому полягає специфіка виховного процесу у закладах професійної освіти?

6. Розкрийте відмінності професійна освіти за рубежом.

7. Наведіть приклади досвіду трудової підготовки у країнах Європи.

5.1. Формування професійної компетентності й особистості майбутнього фахівця у професійних навчально-виховних закладах

Характерною особливістю сучасного суспільства стає його людиноцентристська спрямованість, згідно з якою найважливішим показником прогресу є індивідуальний розвиток особистості: її здібностей, мислення, задоволення пізнавальних запитів і потреб, забезпечення прав та свобод тощо. НТР спричинила різке зростання обсягу інформації, яку необхідно усвідомити, засвоїти, опрацювавши у свідомості, й використовувати на практиці. Водночас велика кількість інформації – ідей, теорій, технологій – швидко змінюється, перетворюється, застаріває. У зв'язку з цим обсяг знань, набутих упродовж навчання, стає замалим уже після 3-5 років професійної діяльності. У більшості сучасних наукомістких виробництв саме з такою частотою відбувається радикальне оновлення професійних знань. Відтак, майбутні фахівці повинні бути налаштовані на постійне оновлення своїх знань, професійних умінь і навичок, збагачення досвіду пізнавальної та практичної діяльності, що підкріплюється відповідними ціннісними орієнтаціями.

Розв'язання цієї проблеми передбачає орієнтацію системи підготовки майбутнього працівника на гуманістичну парадигму й особистісно орієнтовану освіту, що спрямовується на досягнення студентом професіоналізму у своїй діяльності.

Професіоналізм – це хороша підготовленість до виконання завдань професійної діяльності, за допомогою чого можна досягати значних якісних і кількісних результатів, зберігаючи водночас фізичні та розумові сили завдяки використанню раціональних прийомів виконання виробничих завдань. Досягнення професіоналізму потребує визначення професійно значущих якостей фахівця, з'ясування закономірностей його професійного зростання шляхом вивчення результативності його діяльності, взаємопов'язаних досліджень особистісного і

професійного розвитку майбутнього фахівця. Сучасні вимоги до спеціаліста передбачають визначення його професійної праці як полі-структурної, поліпредметної, поліфункціональної системи, що містить, крім безпосередньо спеціальних, ще й дослідні, проектні, менеджерські та інші види діяльності¹.

Реалізація творчого потенціалу людини як суб'єкта професійної діяльності забезпечує формування її професіоналізму від кваліфікації до компетентності. Професійна компетентність дає змогу фахівцю успішно виконувати різноманітні види професійної діяльності, вона синтезує у собі широкий спектр знань та практичних дій, відображає ступінь сформованості професійної культури спеціаліста і визначає результати його роботи. Професійна компетентність є мірою і головним критерієм професійної підготовленості та здатності суб'єкта праці виконувати завдання й обов'язки відповідно до посади, яку він займає.

Водночас професійна компетентність розглядається як інтегративна якість, здатність, що не може бути обмежена лише наявністю певного обсягу знань, умінь і навичок. Здебільшого вона передбачає такі особистісні якості, що забезпечують можливість знайти й відібрати необхідне знання, спосіб дії в певній ситуації. **Професійна компетентність**, на думку Г.А. Ларіонової, – це системне поняття, коло повноважень у сфері діяльності, коло питань, з яких суб'єкт володіє знаннями, досвідом, сукупність яких відображає статус і кваліфікацію, а також індивідуальні особливості (здібності), що забезпечують можливість реалізації певної діяльності. Поняття компетентності містить не лише когнітивний і операційний складник, але й мотиваційний, етичний, соціальний та поведінковий, які надають йому особистісного характеру відповідно до якостей конкретної людини. Отже, формування особистості майбутнього працівника ПТНЗ має відбуватися на основі особистісно орієнтованого підходу і дає змогу майбутньому фахівцю

змінювати свою індивідуальну професійну діяльність відповідно до вимог ринку праці.

Професійна культура, як основа професійної компетентності, охоплює індивідуально відпрацьовані стратегії, засоби та прийоми розв'язання різноманітних завдань професійної діяльності. Найбільш важливими її компонентами є: 1) системний світогляд і модельне мислення; 2) конкретно-предметні знання, уміння, навички; 3) праксеологічний, рефлексивний та інформаційний елементи; 4) організаційно-діяльнісна компетентність праці, спілкування і саморозвитку; 5) професійна творча діяльність¹. Відтак, цілеспрямований розвиток кожного з цих компонентів повинен відбуватися під час навчання студента у ПНВЗ.

Систематичний світогляд є необхідною умовою організації та здійснення управлінської діяльності на всіх рівнях виробництва.

1. **Системний світогляд** конкретизується в модельному мисленні, завдяки якому створюється модель процесу чи явища, пов'язаного з певною суперечністю. У цій моделі відображаються найбільш вагомі, суттєві чинники, умови, що впливають на явище чи факт, який вивчається, зберігаються найважливіші зв'язки між ними, що дає змогу ретельно їх аналізувати та знаходити шляхи розв'язання проблеми.

2. **Конкретно-предметні знання, уміння і навички** є джерельною базою, першоосновою формування всієї професійної компетентності. Тому система підготовки в ПНВЗ насамперед повинна забезпечити їх засвоєння. Але окрім цього в системі особистісно орієнтованого навчання кожен майбутній фахівець повинен усвідомлювати ці знання і створювати свій власний освітній продукт.

3. **Праксеологічна, рефлексивна та інформаційна культура.** **Праксеологічна культура** передбачає володіння сукупністю методів, засобів, стратегій, які забезпечують перехід від постановки проблеми, мети діяльності до конкретних дій щодо її розв'язання або до

досягнення поставленої мети. При цьому найбільш вагомими діями мають бути вміння визначити мету, прийняти рішення, здійснити планування щодо її досягнення з урахуванням останніх здобутків науки і техніки, а також історичного досвіду діяльності.

Рефлексивна культура є системотвірним чинником усієї професійної культури в цілому. Професійна рефлексія передбачає самопізнання, самоаналіз, осмислення перебігу подій, умов власної професійної діяльності. *Інформаційна культура* забезпечує студенту/учню можливість творчо працювати з інформацією: знаходити її, аналізувати, використовувати. Висококваліфікований фахівець повинен самостійно здобувати й ефективно опрацьовувати інформацію, володіти відповідними сучасними (зокрема комп'ютерними) технологіями.

4. **Організаційно-діяльнісна компетентність** праці, спілкування, саморозвитку базується на здатності не лише виконувати, але й кваліфікувати свою діяльність і потребує сформованості сукупності об'єктивно необхідних знань широкого профілю про довкілля та внутрішній світ; умінь і навичок, необхідних для виконання професійної діяльності, налаштованість суб'єкта праці на встановлення ділових демократичних професійних стосунків з колегами.. Організаційно-діяльнісна компетентність у саморозвитку передбачає вміння людини активно конструювати свій внутрішній світ, здатність знаходити нові способи професійного зростання, опановувати нові знання, способи дій, технології, нарешті це вміння знаходити шляхи для досягнення особистісних змін.

5. **Професійна творча діяльність** – спеціальна діяльність, що має професійну спрямованість на пошук нових, нестандартних, оптимальних рішень у роботі фахівця, принципово новий підхід до розв'язання проблемних завдань виробничої теорії та практики.

5.2. Особливості професійної творчої діяльності

Творча професійна діяльність завжди здійснюється в умовах реальної (чи квазіреальної) проблемної ситуації. Водночас наявність проблемної ситуації створює лише потенційні можливості для професійної творчої діяльності. Професійна діяльність набуває ознак творчої, якщо суб'єкт праці усвідомлює наявність проблеми і приймає її до розв'язання. Професійна творча діяльність характеризується насамперед наявністю спрямованості на професійно-творчу діяльність.

Саме професійна спрямованість визначає коло потреб, мотивів пов'язаних з перевагами професій. Професійно-творча спрямованість розвивається шляхом постійного збагачення та розширення кола потреб і мотивів. На думку дослідників, ці мотиви мають певну ієрархію. Перша група мотивів пов'язана з потребами щодо головного змісту професій, її об'єктивним призначенням. Друга група – відображає деякі особливості професії в суспільній свідомості (мотиви престижу, суспільної значущості професії). У цьому випадку суб'єкта більше приваблює зовнішній аспект діяльності. Третя група мотивів пов'язана з можливістю особистості реалізувати свої усталені потреби (матеріальні потреби, мотиви самоствердження, можливості розкриття особливостей характеру, звичок тощо). Четверта група мотивів відображає особливості самосвідомості особистості в умовах зіткнення з професією (впевненість у своїх здібностях, у своєму покликанні, творчому потенціалі тощо). Мотиви п'ятої групи базуються на зацікавленості особистості суто зовнішніми, несуттєвими атрибутами професії без усвідомлення її складності та професійних труднощів.

Розвиток професійної творчості відбувається поступово і має таку послідовність: професійно-вибіркове пізнавання, осмислення та усвідомлення проблемної ситуації, виокремлення головної проблеми і постановка проблеми в заданих параметрах, пошук підходів до

розв'язання проблеми, вибір стратегії розв'язання, розробка ідеальної моделі реалізації стратегій, логічне обґрунтування прийнятої ідеальної моделі, розв'язання проблеми шляхом реалізації творчої моделі на практиці.

Професійно-особистісний розвиток фахівця детермінується внутрішніми умовами – свідомістю й індивідуальною позицією. Найважливіша умова становлення професіонала - майстра своєї справи полягає у зростанні рівня професійної самосвідомості. Рушійною силою цього процесу можуть бути такі внутрішні суперечності, які спрямовують особистість на їх подолання шляхом професійного самовдосконалення. Велику роль при цьому відіграють також моральні якості людини, які забезпечують конструктивний, позитивний напрям саморозвитку.

Здобуття професійної освіти в руслі особистісно орієнтованої парадигми набуває двостороннього характеру: зовнішній бік визначається опануванням знань, умінь, навичок, а внутрішній передбачає велику роботу особистості над своїм духовним світом, самовдосконалення; у цьому аспекті формування особистості майбутнього робітника потребує оволодіння ним культурними надбаннями свого народу, людства в цілому через усвідомлення найголовніших культурних цінностей. Найбільш значущим для професійно-особистісного розвитку при цьому є досвід самовдосконалення, що виявляється у зростанні творчого потенціалу особистості.

Системотвірним фактором професійного зростання і творчої активності людини стає самосвідомість, у центрі якої перебуває її позитивна Я-концепція, що об'єднує в єдину систему уявлення людини про себе саму: "Я-реальне", "Я-ідеальне", "Я-антиідеальне" та "Я-професійне". Інші елементи самосвідомості забезпечують при цьому регулятивний функціональний зв'язок між ними і взаємодію з інтегрованим "Я-образом" особистості. Отже, проблема формування особистості майбутнього робітника

під час навчання пов'язана з усвідомлення студентом себе творчим професіоналом.

Творчість розглядають як продуктивну форму активності й самостійності, як діяльність, на підставі якої внаслідок переосмислення наявного досвіду та здобутих знань створюється щось нове, оригінальне. Результатом творчості стають наукові відкриття, винаходи, художні й літературні твори, різноманітні технології виробництва, що радикально відрізняються від наявних, тощо.

За результатами аналізу методів активізації мислення науковцями лабораторії Г. Альтшуллера було зроблено висновок про те, що людину можна і потрібно вчити розв'язувати творчі завдання. Теорія розв'язання винахідницьких завдань (ТРВЗ) стала основою технології розвитку творчої особистості. Згідно з теорією ТРВЗ, такі творчі завдання можна поділити на п'ять рівнів:

1. Завдання в межах однієї спеціальності. Для їх розв'язання необхідно обрати одне рішення серед кількох загальноприйнятих варіантів. Сам об'єкт при цьому не змінюється. Такі завдання застосовуються в процесі професійного навчання.

2. Завдання, які потребують видозміни об'єкта внаслідок вибору оптимального варіанта розв'язання серед десятків пропонованих. Такі завдання переважають з однієї галузі техніки.

3. Завдання, пов'язані з необхідністю проведення значної зміни об'єкта і потребують пошуку рішень серед сотень неправильних, хибних та знань у різних галузях техніки.

4. Завдання, пов'язані з повною зміною об'єкта, який необхідно вдосконалити. Пошук необхідного рішення передбачає аналіз тисяч варіантів і найчастіше відбувається в науковій сфері.

5. Завдання цього рівня потребують зміни всієї технічної системи, до якої належить об'єкт, що вдосконалюється. Пошук шляхів розв'язання цієї проблеми потребує аналізу сотень тисяч варіантів і знаходиться інколи поза межами сучасного стану науки

та техніки. Розв'язання таких винахідницьких завдань потребує наукового відкриття.

Звісно, що для майбутніх фахівців у період навчання в ПНВЗ доречно використовувати завдання першого і другого рівнів, проте і вони потребують використання спеціальних методів – мозкового штурму, синектики, вільних **асоціацій**, організованих стратегій, багатовимірних матриць, інверсії, евристичних питань та емпатії (або особистої аналогії). Творча індивідуальність фахівця передбачає сформованість у нього творчих здібностей, розвиток яких зумовлюється наявністю творчого потенціалу. Пусковими механізмами реалізації останнього є потреба у творчій діяльності для саморозвитку, самовдосконалення, а також наявність ієрархії мотивів, серед яких, як зазначалося раніше, на першому місці мають перебувати мотиви, безпосередньо пов'язані зі змістом своєї професії (серед них мотиви творчого самовдосконалення та самоствердження теж займають провідне місце). Творча індивідуальність характеризується також індивідуальним неповторним творчим стилем діяльності й певним рівнем творчих досягнень людини у конкретній професійній діяльності.

Формування особистості майбутнього працівника як творчої індивідуальності у процесі навчання відбувається тоді, коли освітній процес у ПНВЗ створює умови для творчого оволодіння цілісним досвідом професійної діяльності, а кожний майбутній фахівець у процесі навчання індивідуально, творчо поєднує основні складники минулого досвіду, привласнює культуру, творчий досвід професійної діяльності минулого.

5.3. Виховний процес у закладах професійної освіти

У проекті Закону України "Про виховання дітей та молоді" зазначено, що метою виховання є надання дітям та молоді допомоги в пізнанні і засвоєнні моральних та духовних цінностей, які відповідають стратегічній меті

розвитку суспільства, забезпечують гармонію взаємин людини із соціальним і природним середовищем¹.

Мета і завдання виховання визначаються на засадах культуро-відповідності, засвоєння національного та загальнолюдського досвіду. Основними **завданнями** виховання є:

- забезпечення високого рівня освіченості й вихованості свідомого громадянина України, здатного до засвоєння досягнень світової культури з урахуванням загальнонаціональних, регіональних та етнічних особливостей.

- утвердження високих ідеалів гуманістичної культури і демократичних взаємовідносин людей, захист прав, гідності й честі своєї Батьківщини;

- створення гуманістичного і демократичного виховного середовища школи, мікрорайону, регіону;

- сприяння становленню особистості в усіх її демократичних, гуманістичних, інтелектуальних та культурних проявах;

- розвиток самосвідомості, навчання проектуванню й реалізації особистісного життєвого вибору;

- організація свідомої, цілеспрямованої самореалізації, формування демократичних та гуманістичних життєвих принципів і пріоритетів;

- виховання патріотизму й національної самосвідомості, любові до свого народу, до України, що виявляється в турботі про благо народу, у сприянні становленню та утвердженню України як незалежної, правової, демократичної, суверенної держави;

- виховання фізично досконалої особистості, формування фізичних здібностей, розвиток потреби у веденні здорового способу життя; створення умов для фізичного розвитку дітей та молоді.

Зміст виховання спрямовується на залучення дітей та молоді до національної культури і духовності, на формування в них національних світоглядних позицій, ідей, поглядів та переконань на підґрунті цінностей вітчизняної і світової культури.

Світовий соціально-історичний досвід дає змогу визначити головну мету виховання як формування гармонійно і всебічно розвиненої особистості, підготовленої до ініціативної ціннісної соціальної та професійної діяльності в сучасному суспільстві. Цілі виховання визначають його зміст, методи та засоби та очікуваний результат.

Виховання – багатофакторний процес, що, на думку І.Д.Беха, залежить від низки об'єктивних і суб'єктивних чинників. До об'єктивних чинників слід зарахувати соціально-історичні особливості, культурні традиції країни, прийняту в ній систему освіти. До суб'єктивних – особистісні якості педагогів, рівень їхньої педагогічної майстерності, психологічні особливості та ціннісні орієнтації учасників виховного процесу.

Б.М. Ступарик вважає, що в нових суспільно-політичних і соціально-економічних умовах значно зростає роль закладів професійно-технічної освіти в національному вихованні. Наповнення виховання студентської молоді національним змістом передбачає прийняття української національної ідеї, яка виникає після усвідомлення єдності української нації, спільності культур народів України; включення національно-духовних традицій, культурних досягнень минулих поколінь та їх сучасну інтерпретацію до змісту навчально-виховного процесу вищих закладів освіти. Загальнолюдський характер виховання виявляється в тому, що діти повинні усвідомлювати себе частиною всієї планети, активним складником ноосфери, нести відповідальність за свої вчинки перед усім людством, співвідносити у своєму світосприйнятті загальнолюдське і національне. Поєднання загальнолюдського і національного може бути досягнуто за рахунок формування у процесі виховної роботи цінностей, пов'язаних з усвідомленням кожною людиною себе частиною свого народу і всієї планети:

Цілісний підхід до виховання, що поєднує загальнолюдський і національний аспекти, містить:

– громадське і державне регулювання діяльності закладів освіти і культури, ЗМІ, громадських організацій та сім'ї щодо виховання в дусі миру і співдружності народів, поваги до національних особливостей;

– урахування характеру національних відносин, особливостей студентської молоді, підготовки майбутніх фахівців;

– збереження і розвиток дружніх відносин між народами єдиної України, що складались упродовж віків;

– розвиток національних культур та мов народів України, запобігання міжнаціональним, міжетнічним суперечностям і конфліктам;

– рівноправність народів і національних меншин України;

– забезпечення рівності прав та свобод людини і громадянина незалежно від його раси, національності, релігійної належності;

– урахування національних, громадських та загальнолюдських цінностей у вихованні студентської молоді, забезпечення взаєморозуміння і співробітництва між людьми, народами, расами;

– формування в молоді національної самосвідомості, відкритої до сприйняття цінностей інших народів;

– забезпечення культурних потреб представників усіх народів і національних меншин України.

На жаль, у діяльності загальноосвітньої професійної школи всіх рівнів акредитації виховання перебуває на периферії педагогічного процесу, вся увага прикута до сфери знань. У свою чергу, слід зазначити, що знання, зміст освіти недостатньо зорієнтовані на формування духовності дитини, на усвідомлення основних понять етики – добра і зла, милосердя і жорстокості, правди і кривди.

Навчально-виховний процес у професійних закладах освіти в сучасних умовах не може обмежитися формуванням у майбутніх робітників лише основ професійної майстерності, він має бути орієнтований також на вирішення кардинальних завдань виховання.

Новий підхід до перебудови професійної освіти полягає в тому, щоб у центр виховної системи поставити людину. На першому плані мають постати питання якості особистості, яка формується, трудове, моральне, інтернаціональне, патріотичне виховання.

У проекті Закону України "Про виховання дітей та молоді" зазначено, що виховна робота у професійно-технічному навчальному закладі спрямовується на виховання конкурентоспроможних в умовах ринкової економіки робітників і нерозривно пов'язується з навчально-виробничим процесом. Основним завданням виховної роботи у ПТНЗ є створення умов для формування та розвитку учнів як кваліфікованих, соціально відповідальних працівників на засадах загальнолюдської моралі, духовності та культури.

Розгляд професійної школи як єдиної виховної системи передбачає комплексний підхід в організації виховних дій, спрямований насамперед на вдосконалення всієї системи. Програма виховання має вміщувати науково обґрунтований аналіз особистості майбутнього фахівця, розкривати зміст виховної роботи за роками навчання, адекватний основним структурам особистості, враховувати сфери навчально-виробничої діяльності, життя і побуту студентів, у яких реалізуються завдання виховання, методи й форми роботи.

Структуру виховної системи зі студентським колективом можна подати у вигляді понятійної моделі, вичленувавши в ній такі основні компоненти: цільова настанова, зміст виховання, основні напрями виховної роботи, її організаційні форми, управління, взаємодія з довкіллям. Виховання має ґрунтуватися на чіткій, послідовній і педагогічно виправданій роботі, в якій беруть участь усі ланки навчально-виховного процесу. Під час планування навчально-виховного процесу потрібно враховувати вимоги поступового формування світоглядних понять та організації життєдіяльності студентів. До змісту виховання належить формування у вихованців системи морально-духовних цінностей, що

регулюють ставлення до суспільства і держави, до людей, природи, мистецтва, науки, праці, до себе і свого місця в суспільстві. Виховання дітей та молоді, як зазначено у проекті Закону України "Про виховання дітей та молоді", передбачає формування наукового світогляду, патріотизму, шанобливого ставлення до родини, народних традицій і звичаїв, державної і рідної мови; формування свідомого ставлення до власного здоров'я, навичок здорового способу життя; набуття молоддю суспільно цінних етичних, естетичних, екологічних, трудових орієнтирів.

Виховання здійснюється в індивідуальній, груповій та масовій формах, які взаємодоповнюють одна одну, забезпечуючи цілісність навчально-виховного процесу.

Індивідуальні форми виховання передбачають психолого-педагогічний супровід, допомогу і підтримку в становленні дитини як індивідуальності, особистості і громадянина України.

Групові форми виховання спрямовані на формування комунікативних умінь вихованців, збагачення їх соціального досвіду, розвиток творчих здібностей, створення умов для їх самореалізації та самоутвердження, гармонізації інтересів особистості і колективу.

Масові форми виховання спрямовані на формування в дітей та молоді громадянськості, національної свідомості, мотивів соціально значущої діяльності (миротворчої, природоохоронної, фізкультурно-оздоровчої, спортивної, художньо-естетичної, дозвільної тощо).

Виховання здійснюється диференційовано, відповідно до індивідуальних можливостей, інтересів, нахилів, здібностей вихованців, їх сенситивних і психофізіологічних особливостей, у різноманітних організаційних формах, які забезпечують функціонування безперервного виховного процесу.

Провідна виховна позиція, на думку І.Д. Беґа, має спрямовуватися на створення такого соціокультурного

середовища, яке забезпечило б оптимальні можливості для самовизначення вихованця, його самоутвердження, прояву його таланту.

5.4. Професійна освіта в різних країнах

Шкільні реформи 70-80-х років ХХ ст. свідчать про повільне, але неухильне зближення загальної і професійної освіти в середній школі, що змінює її традиційну характеристику як академічного закритого навчального закладу. На першому її ступені (обов'язковий цикл) загальноосвітні предмети і запроваджені нові курси - "Технологія" (Велика Британія, Франція), "Працезданство" (Німеччина), "Економіка", "Бізнес" (США) - знайомлять учнів з науковими засадами сучасного виробництва, його організацією, управлінням, кредитно-банківською системою, принципами приватного підприємництва і дрібного бізнесу, вимогами до робочої сили. Уроки праці (2-5 год на тиждень) спрямовані на формування у школярів культури праці (вміння планувати роботу, економно витрачати матеріали, правильно користуватися інструментами, стежити за якістю виробу).

У старших класах трудова підготовка має допрофесійний характер. У США та Японії вона здійснюється у спеціальних професійних відділеннях єдиної школи, де навчається близько 30 % учнів. Вони отримують підготовку в галузі промисловості, сільського господарства, торгівлі, управління, домоведення, охорони здоров'я та ін. У ліцелях Франції, гімназіях Німеччини з'явилися технічні і практичні відділення, виникають нові типи середніх шкіл – технічні і професійні ліцеї та колежі, поширення набуло "кооперативне" навчання, коли підліток півдня чи півтижня навчається у школі, а другу половину працює на виробництві чи у професійному центрі (за В.П.Кравцем).

Кожна країна в Європі має свої шляхи організації профтехосвіти після обов'язкової школи, але виокремлюються три принципові моделі, кожна з яких

має свій національний варіант. Діє система учнівства, заснована на роботі, що проводиться наймачем; система, заснована на освіті в коледжі, що дає як загальну, так і професійну освіту, яка об'єднує освіту і навчання в одному навчальному закладі обов'язкового характеру, і система дубльованої освіти. У Німеччині функціонує перший варіант, у Франції та Італії - моделі другого варіанта, у Швеції – кращий приклад останнього.

У Німеччині запроваджено найскладнішу структуру освіти. Диференціація учнів та їх професійна спрямованість закладені в трьох типах середніх шкіл, в яких діти навчаються після початкової школи. Професійну підготовку проходять здебільшого випускники народної школи (9 років навчання) і частково реальної (10 років). Ще одним типом середньої школи є гімназія (13 років навчання). У Німеччині управління системою професійної підготовки учнів децентралізоване. Центральне відомство несе відповідальність за управління школами, а повноваження делегують землям, які управляють школами.

Швеція має систему дубльованої освіти у старших класах школи, організованої на регіональній основі, і поєднує професійний та академічний напрями. Після завершення обов'язкової шкільної освіти у так званій загальноосвітній школі абсолютна більшість учнів переходить до найближчої гімназії, де можна вибрати для вивчення курси більше ніж із 20 практичних і теоретичних предметів. Здебільшого учні вибирають 2 чи 3 напрями і навчаються 2 або 3 роки у професійних школах, тоді як третина надає перевагу академічному курсу, який триває 3-4 роки. Уряд встановлює квоти на робочі місця.

У Великій Британії найбільш масовим типом шкіл є середня сучасна школа (Modern school). Формування зацікавленості до навчання в цих школах відбувається шляхом в організації в них професійних чи допрофесійних курсів, проходження яких дає учням можливість після закінчення школи потрапити в систему

фабрично-заводського учнівства чи отримати більш кваліфіковану роботу. Велику відіграє професійна орієнтація. Її організовує адміністрація школи, систематично інформуючи старшокласників про кон'юнктуру на ринку праці, надає допомогу у виборі конкретної професії.

У Франції єдиним типом середньої загальноосвітньої школи є коледж (10 років навчання). Перед останніми 2 роками навчання проводиться поділ на класичну і передпрофесійну підготовку. Випускники відділення передпрофесійної підготовки мають можливість продовжувати навчання у професійних навчальних закладах. Шкільні реформи Франції за останні десятиріччя мають економічну мету задовольнити потреби виробництва в робочій силі різних категорій і кваліфікацій. У зв'язку з цим багато пунктів нової реформи пов'язані з наміром зорієнтувати значну частину учнів загальноосвітніх шкіл на шлях професійно-технічної освіти. Цю мету втілюють професійні ліцеї, що замінили колишні коледжі технічної освіти. Відповідно до закону про фабрично-заводське учнівство (1971) реформа шкільної освіти Франції передбачає можливість виходу з системи загальноосвітньої школи після V класу для деяких учнів і навчання їх ремеслу в центрах учнівства, термін якого, як правило, становить 2 роки. Загальнотеоретична підготовка тут зводиться до мінімуму знань, професійна -- до набуття виробничих навичок з вузької спеціальності. Договір про учнівство стає трудовим договором, і учні отримують заробітну плату від 5 до 15 % мінімальної зарплати.

Професійно-технічна освіта довгий час вважалася низькосортною, не давала повноцінних знань ні загальноосвітнього, ні технологічного характеру, а-отже, серйозно обмежувала перспективу подальшого професійного зростання випускників цих навчальних закладів й ускладнювала для них можливість "вертикальної" соціальної мобільності. Здійснення певних заходів, спрямованих на підвищення престижу ПТО й

ефективність навчальної підготовки в таких закладах, стали важливим аспектом реформ системи освіти. З цією метою ПТНЗ включаються в систему середньої освіти. Певною мірою змінюється реальний статус цих закладів освіти. Зміст навчання збагачується за рахунок розширення обсягу і підвищення рівня загальноосвітніх знань. Випускники цих навчальних закладів (професійних ліцеїв у Франції, міських технологічних коледжів у Великій Британії та ін.) отримують право вступати до спеціалізованих вищих шкіл.

У загальноосвітніх середніх школах також вводять особливі курси професійної спрямованості або навіть створюються спеціальні професійні відділення. У деяких країнах продовжує функціонувати система виробничого навчання, за якою підлітки більшу частину часу проводять на підприємствах. У Німеччині в підготовці кваліфікованих робітників провідну роль відіграють не стаціонарні навчальні заклади, а різні курси і навчальні потоки при виробництвах.

У розвинутих країнах виокремлюють два види орієнтації учнів. Перший – навчальна орієнтація, необхідність якої зумовлена глибокою диференціацією навчання в середній школі (гуманітарні, природничонаукові, технологічні напрями навчання). Другий – професійна орієнтація, тобто підготовка до усвідомленого вибору певного типу спеціалізованого навчання, а потім і практичної діяльності, з урахуванням сьогоденної і прогнозованої на майбутнє кон'юнктури на ринку праці. Зауважимо, що в багатьох промислово розвинутих країнах змінюється не тільки частка кваліфікованих робітників, а й зміст самого поняття "кваліфікований робітник". На деяких підприємствах США та Західної Європи кожного учасника виробництва називають новим терміном - **технологічно орієнтований співробітник**. Такі працівники повинні мати елементарні уявлення про принципи технології свого виробництва, про електротехніку, хімічні процеси та ін.

Профорієнтація. У США професійна орієнтація здійснюється переважно у процесі позакласних занять і заходів. Її форми різноманітні, наприклад, у школах проводиться щорічна конференція з ознайомлення з професіями. Цьому передують ретельна підготовка: учні вивчають довідкову літературу; проводяться екскурсії на різні підприємства й установи для ознайомлення з їх роботою тощо. На самій конференції перед учнями виступають спеціалісти різних професій, бізнесмени, громадські діячі. У Великій Британії значну роль в організації професійної орієнтації відіграють структури, що діють у національному масштабі. Серед них Б.Л. Вульфсон виокремлює державну службу з працевлаштування молоді. Її співробітники консультують школярів та їхніх батьків, а також дорослих, які мають намір навчатися за різними програмами. У Кембриджі створено приватний Центр з досліджень професійних схильностей учнів організовано дослідну роботу в галузі професійної орієнтації і видається спеціальна література.

У Франції функціонує Центр інформації та орієнтації, до компетенції якого входить і професійна, і навчальна орієнтація. Його діяльність координується Національним бюро інформації з питань освіти і професій, що поширює інформацію про напрями навчання на всіх етапах освіти, перспективи працевлаштування випускників, динаміку зайнятості на ринку праці. Бюро підтримує постійні контакти з іншими установами, що займаються схожою проблематикою, з-поміж них - Центр вивчення кваліфікацій, Національна асоціація професійної підготовки дорослих, Національна агенція зайнятості.

Проблеми вдосконалення професійної підготовки в масштабі Західної Європи – предмет постійної уваги координаційних органів Співтовариства. У 1975 р. засновано Європейський центр з розвитку професійної підготовки (СЕДЕФОР), який займається виданням і розповсюдженням інформаційних бюлетенів про стан цієї ланки системи освіти.

Наприкінці 1980-х років реалізуються програми "Петра" (створення загальноєвропейських стандартів професійної освіти), "Ірис" (розвиток жіночої професійної освіти), "Кометт" (розширення співробітництва між університетами та промисловістю з метою підготовки висококваліфікованих спеціалістів у галузі новітніх технологій).

У 1995 р. в Австрії відбувся семінар європейських педагогів "Міжнародне співробітництво в галузі взаємозв'язків підприємств і шкіл", серед рішень якого були:

- вироблення і прийняття загальних принципів професійної орієнтації і професійної підготовки молоді для всіх країн Європейського Співтовариства;
- створення умов для професійної підготовки і перепідготовки дорослих, особливо маючи на увазі тих, хто через соціоекономічні та етнічні фактори не міг здобути достатньої базової освіти;
- забезпечення рівних прав чоловіків і жінок, мігрантів та їх дітей;
- розвиток дистанційного професійного навчання в європейському масштабі;
- систематичне поглиблення співробітництва системи освіти і підприємств для найбільш ефективної підготовки робочої сили.

Значну роль у професійному становленні особистості, безумовно, відіграє вища школа. Прискорення прогресу знань зумовлює потребу кожної людини у постійному оновленні знань. Крім того, цей прогрес найчастіше викликає технічні інновації, які суттєво впливають на появу нових спеціальностей, змінюють структуру зайнятості, потребу в тих чи інших фахівцях тощо. При цьому змінюються вимоги до кваліфікації та спеціалізації робітників. Ринок праці вимагає від людини постійного вдосконалення, адже в тих галузях виробництва, які найшвидше розвиваються, оновлення знань та вмінь проходить з інтервалом у 3-5 років.

Роль нових освітніх технологій у сучасній практиці вищої професійної школи варто розглядати насамперед як процес інтелектуального, творчого і духовно-морального розвитку особистості. При цьому саме розвиток як альтернатива понять формування і навчання стає ключовою категорією професійної педагогіки на початку третього тисячоліття, зумовлюючи визначену специфіку організації навчально-виховного процесу ВНЗ, покликаного забезпечити становлення особистості як професіонала.

Кожна із систем вищої школи, будучи сформованою в певних конкретно-історичних умовах, має сприяти реалізації основних завдань соціально-економічного і культурного розвитку суспільства, тому що саме ВНЗ готують людину до активної професійної діяльності в різних сферах економіки, науки, культури, політичного життя суспільства. Тому роль вищої школи як провідної ланки професійної освіти надзвичайно важлива, оскільки її здатність досить гнучко реагувати на соціальні запити суспільства.

Сьогодні вища освіта в усіх розвинутих країнах набуває характеру обов'язкової чи масової професійної освіти. Вкрай важливо, щоб в економіку приходили молоді люди, які вміють постійно вчитися і працювати з новою інформацією, самостійно вдосконалювати свої знання й уміння в різних галузях, здобувати нові знання впродовж життя.

ТЕМА 6. ДИДАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

МЕТА: проаналізувати дидактичні засади професійної освіти

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ: актуалізувати у молодих дослідників знання з теорії освіти і навчання, залучити до інноваційних форм та методів та технологій професійного навчання

МАТЕРІАЛИ ТА ОБЛАДНАННЯ: державні документи про професійну освіту, опорні схеми, моделі, презентація, література з проблем дидактики професійної школи, тест контролю знань.

ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ ТЕМИ: предмет, основні категорії, принципи дидактики, блочно-модульний підхід до навчання, засоби навчання, інноваційні інформаційні технології у професійній освіті, базовий та варіативний компоненти у змісті професійної освіти

План

- 6.1. Предмет, основні категорії та принципи дидактики
- 6.2. Блочно-модульний підхід до навчання у професійній школі
- 6.3. Засоби навчання та особливості їх використання у процесі опанування загальнотехнічних і спеціальних предметів
- 6.4. Нові інформаційні технології у професійній освіті
- 6.5. Базовий та варіативний компоненти у змісті професійної освіти.

Рекомендовані джерела і література:

1. Васильев И.Б. Профессиональная педагогика /Лекции для студентов инженерно-педагогических специальностей вузов. – Харьков: УИПА, 2000. – 124 с.
2. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / авт. кол. : М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін. ; за ред. В. Г. Кременя. – Т. : Навч. кн. „Богдан”, 2004. – 384 с.
3. Гончаренко С.У. Методика як наука / С. У. Гончаренко. – К., 2000. – 71 с.
4. Гуревич Р.С. Теоретичні та методологічні основи організації навчання у професійно-технічних закладах:

- Монографія / Р.С. Гуревич // За ред. С.У. Гончаренка. – К.: Вища школа, 1998. – 228 с.
5. Державна національна програма „Освіта” (Україна ХХІ століття) : затв. Постановою Кабінету Міністрів України від 03.11.93 № 896. – К. : Радуга, 1994. – 61 с.
 6. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник / І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
 7. Дячкова Т.В. Педагогіка професійно-технічної освіти: Навчальний посібник / Т.В. Дячкова. – Херсон: Айлант, 2003. – 476 с.
 8. Дубасенюк О.А. Професійна педагогічна освіта: методологія. теорія, практика : монографія / О.А. Дубасенюк. Т. 2. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – 400 с.
 9. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
 10. Закон України «Про професійно-технічну освіту». – К., 1998. – 35 с.
 11. Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели (Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин – М.: Наука, 1997. – 223 с.
 12. Коваленко Е.Э. Методика профессионального обучения / Е.Э. Коваленко. – Харьков, ЧП «Штрих». – 2003. – 480 с.
 13. Коваль Т.І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності: Навч.-метод. посібник / Т.І. Коваль, С.О. Сисоєва, Л.П. Сущенко. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2009. – 380 с.
 14. Козлакова Г. О. Теоретичні та методичні основи застосування інформаційних технологій у вищій технічній освіті. К.: ІЗМН; ВІПОЛ, 1997. – 176 с.
 15. Коробов Є. Т. Професійна педагогіка. Сутність процесу розуміння навчальної інформації. – Ч.І, ІІ: Навчальний посібник. – Дніпропетровськ: НМетАУ, 2007. – 52 с.
 16. Кудін В.О. Освіта США та Японії: Методичний посібник / В.О. Кудін. – К., 1996. – 56 с.
 17. Лучанінова О.П. Методика професійного навчання: Конспект лекцій / О.П. Лучанінова. – Дніпропетровськ: НМетАУ, 2008. – 52 с.

18. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вінол, 2000. – 636 с.
19. Ничкало Н.Г. Профессионально-техническое образование Украины на рубеже XXI ст. / Н.Г. Ничкало – К.: МО Украины, 1999. – 38 с. (рос. та англ. мовами). Огнев'юк В. Освіта України ХХІ століття: головні пріоритети / В.Огнев'юк, В.Андрущенко // Стратегія українського державотворення: [філос.-політол.та екон. аналіз]. – К. – Полтава, 2000. – С. 64-77.
20. Огнев'юк В. Професійно-технічна освіта в динаміці суспільних трансформацій / В.Огнев'юк // Професійно-технічна освіта. – 2000. – № 3. – С.2-4.
21. Основи професіографії : Навчальний посібник / Карніловська С.Я., Мітельман Р.Й., Синявський В.В., Ткаченко О.М., Федоришин Б.О., Яцишин О.О. – К.:МАУП, 1997. – 146 с.
22. Оцінювання та відбір педагогічних інновацій : теоретико-прикладний аспект. Науково-методичний посібник / За редакцією Л.Даниленко. - К.: Логос, 2001.- 185 с.
23. Педагогика профессионального образования / Е. Белозерцев, А. Гонеев, А. Пашков и др.; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 368 с.
24. Педагогічна і психологічна науки в Україні. Збірник наукових праць до 15- річчя АПН України у 5 томах / Том 5. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – К.: «Педагогічна думка», 2007. – 392 с.
25. Педагогічні технології : наука – практиці: Навчально-методичний щорічник О.І. Кульчицька, С.О. Сисоєва, Я.В. Цехмістер / За ред.. С.О. Сисоєвої. – К.: ВІПОЛ, 2002. – Вип. 1. – 281 с.
26. Попков В. А.Дидактика высшей школы: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед / В. А. Попков , А. В. Коржуев. – М.: Издат. центр “Академия”, 2001. — 136.
27. Професійна освіта: Словник: Навч. посіб. / Укладачі: Гончаренко С.У., Зязюн І.А., Ничкало Н.Г., Дубинчук О.С. / За ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – 381с.

28. Профессиональная педагогика / Под ред. С.Я. Батышева.- М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. – 520 с.
29. Сушенцева Л.Л. Форми організації професійного навчання в сучасному професійно-технічному навчальному закладі / Л.Л. Сушенцева. – Кривий Ріг: Поліграфічний центр, 2003. – 74 с.
30. Творчість і технології в наукових дослідженнях неперервної професійної освіти: Наукове видання /За заг. ред. С.О. Сисоєвої. – К.: КІМ, 2008. – 424 с.
31. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура: монографія / за ред. В.Г. Кременя. – К.: Педагогічна думка. – 2008. – 472 с.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. Обґрунтуйте предмет та основні категорії
2. Проаналізуйте принципи дидактики та їх значення у навчальному процесі
3. У чому полягає сутність блочно-модульного підходу до навчання у професійній школі
4. Охарактеризуйте засоби навчання та особливості їх використання у процесі опанування загальнотехнічних і спеціальних предметів
5. У чому полягає необхідність у застосуванні нових інформаційних технологій у професійній освіті ?
6. Чим відрізняються базовий та варіативний компоненти у змісті професійної освіти?
7. Поясніть складові базового компоненту.

6.1. Предмет та основні категорії дидактики

Дидактика як педагогічна теорія освіти і навчання вирішує завдання наукового обґрунтування та вдосконалення освіти й навчання відповідно до потреб суспільства та суспільно-економічних умов. Теорія навчання й освіти розглядається як самостійний розділ

педагогіки і як самостійна наука - **дидактика**. Термін цей походить від грецького, що означає повчати, і - вивчати. Розглядаючи освіту як процес подолання життєвих труднощів та розв'язання різних проблем, з одного боку, і як мистецтво отримання людьми будь-якого віку знань - з іншого, можна окреслити її зміст у професійній школі як забезпечення професійно орієнтованими знаннями, які у свою чергу забезпечують наявність здорового глузду, практичної мудрості, здатності розв'язувати завдання, що приносять реальну користь.

Стрижнем освітнього процесу є **навчання** – багатокомпонентна діяльність, сутність якої полягає у взаємодії між педагогами й студентами, внаслідок чого останні пристосовуються до суспільної реальності, трудової діяльності, а також отримують можливість орієнтуватися в різноманітних життєвих ситуаціях.

Результатом навчання людини є певна **освіта**, що розглядається як система засвоєних знань, умінь, навичок, сформованих відносин та процес розвитку, змін і вдосконалень цієї системи впродовж усього життя людини, тобто готовність особистості до постійного оновлення й накопичення знань, їх перетворення та поліпшення.

Процес навчання має складну структуру, відображає спільну діяльність його суб'єктів, і містить такі основні компоненти: мотиваційний, навчально-пізнавальної діяльності й управління цією діяльністю.

Мотиваційний компонент розглядається як процес, у результаті якого визначається діяльність, що має для індивіда певне значення, викликає усталений інтерес до неї і перетворює задані ззовні цілі у внутрішні потреби особистості. Забезпечення мотиваційного компонента процесу навчання відбувається під впливом таких умов: усвідомлення особистістю мети навчання та ролі здобутих знань, норм і цінностей для майбутньої діяльності; самостійного вибору змісту, терміну і темпу навчання; вільного вибору рівня завдань та їх кількості,

стимулювання прагнення до виконання ускладнених завдань.

Наступний компонент процесу навчання – **функціональний**, або **навчально-пізнавальної діяльності** студентів/учнів. Його метою є формування готовності особистості до оволодіння системою основ наук, норм і цінностей задля освоєння сучасного світогляду та духовної культури суспільства. Суть навчально-пізнавальної діяльності особистості полягає в оволодінні системою основ наук у вигляді наукових концепцій, теорій, законів, закономірностей, моделей, класифікацій, категорій, процесів, понять, фактів тощо; системою норм у вигляді цілей, планів, програм, проектів, алгоритмів, інструкцій, стандартів, методів, методик, технологій, підходів; системою цінностей.

Компонент **управління навчально-пізнавальною діяльністю** студентів розглядається як система слідкування, корекції і контролю з метою підтримки та виконання поставлених освітніх цілей і завдань (за В.П. Беспалько). Залежно від функціонального призначення управління буває розімкнене і замкнене. **Розімкнене управління** здійснюється шляхом контролю і корекції процесу навчання за його кінцевим результатом. **Замкнене управління** передбачає постійне стеження за кожним навчальним елементом, за основними характеристиками навчання і корекцію навчальної діяльності в разі відхилень від визначеної мети.

Кожний етап навчально-пізнавальної діяльності має свої особливості стосовно системи управління. На **адаптивно-мотиваційному етапі**, цілі якого полягають у формуванні адаптивної діяльності і внутрішньої мотивації тих, хто навчається, відбувається безпосереднє управління їх навчально-пізнавальною діяльністю викладачем за допомогою навчальних засобів. На **пізнавально-операційному етапі**, цілі якого полягають в осмисленні, оцінюванні і корекції набутих знань, відбувається управління навчально-пізнавальною діяльністю особистості викладачем за допомогою

розмаїття засобів контролю, в тому числі комп'ютерних. На **діяльнісно-продуктивному етапі**, цілями якого є **оволодіння** досвідом практичної діяльності, формування, оцінювання та корекція готовності до майбутньої діяльності, відбувається самоуправління особистістю своєї навчально-пізнавальної діяльності під безпосереднім й опосередкованим впливом викладача за допомогою різноманітних форм, методів і засобів контролю. На **контрольно-коригувальному етапі**, до цілей якого належать здійснення контролю за рівнем засвоєння знань, норм і цінностей та корекції навчально-виховного процесу щодо засвоєння набутого досвіду, відбувається управління навчально-пізнавальною діяльністю особистості як викладачем, так і студентом самостійно.

Отже, **навчання** трактується як взаємодія двох процесів - викладання й учіння. **Викладання** розуміється як процес управління педагогом навчально-пізнавальною діяльністю студентів їх вихованням і розвитком. **Учіння** – як процес пізнавальної діяльності тих, хто навчається, в ході якого відбувається оволодіння системою основ наук, норм і цінностей.

Пізнавальна діяльність характеризується виявленням фонду знань, умінь, навичок, формуванням творчих процедур і творчої діяльності за конкретними евристичними, аналізом здобутого досвіду як репродуктивної, так і творчої діяльності.

Навчально-пізнавальним процесом називається процес, який включає творчий шлях засвоєння знань, що передбачає сприйняття соціальних знань і способів діяльності в ході спостережень, спілкування та праці; цілеутворення в умовах співробітництва; перетворювальну предметну діяльність студента; запам'ятовування, усвідомлення у процесі діяльності; творче відтворення засвоєних знань; досвід творчого і репродуктивного застосування засвоєного (за М.Д.Касьянєнком).

До основних понять дидактики належать: освіта, процес навчання, навчання, викладання, учіння,

навчально-пізнавальна діяльність, навчально-пізнавальний процес, управління навчально-пізнавальним процесом.

Предметом дидактики є навчально-пізнавальний процес, його цілі, зміст, методи, форми організації, технології, результати.

Процес навчання можна розглядати як розвивальний і виховний, тобто він виконує розвивальну й виховну функції. Нині розвиток особистості у процесі навчання передбачає розвиток пам'яті, мови, мислення, культури навчальної та наукової діяльності, творчих якостей, формування досвіду емоційно-ціннісного ставлення до навколишньої дійсності і до себе, досвіду гуманних відносин та творчої діяльності.

Виховна функція процесу навчання полягає у формуванні цілей, мотивів, пізнавальних інтересів, ціннісних орієнтацій, свідомості, що зумовлює свідоме засвоєння знань, наукового світогляду, високої культури діяльності та гуманних відносин, загальнолюдських якостей особистості.

Якщо за основу процесу навчання брати способи передачі соціально-історичного досвіду новому поколінню, то можна вирізнити такі види навчання:

- інформаційно-повідомлювальне, яке забезпечує передачу і засвоєння готових знань, уміння їх відтворити;
- пояснювально-ілюстративне, що забезпечує пояснення, обґрунтування, ілюстрацію готових соціальних знань, уміння їх відтворити, а також розв'язувати типові задачі, виконувати практичні роботи за зразком;
- проблемне навчання, яке включає розгляд проблемних ситуацій, їх зняття і розв'язування, оволодіння досвідом пізнання в ході їх вирішення;
- ігрове навчання, або навчально-ділові ігри, які забезпечують моделювання соціальної діяльності, поєднуючи одночасно гру й учіння;
- модульне навчання, основою якого є вивчення явищ, процесів природи та суспільства, розробка теорій і

технологій, прогнозування з метою цілісного регулювання цими процесами на практиці;

- інноваційне навчання, яке розглядається як процес пізнавальної і трудової діяльності з метою формулювання ідей, розробки теорій і технологій шляхом проведення досліджень та створення експериментальних зразків матеріальних і духовних цінностей;

- індивідуалізоване навчання, що організовується за спеціально упорядкованою системою, яка включає самостійну роботу, відповідну технологію засвоєння знань, досвід творчої діяльності з урахуванням фізичних, психічних та соціальних властивостей особистості;

- диференційоване навчання здійснюється за виділеними спільними для студентів ознаками та якостями особистості.

Принципи дидактики. Дидактичні принципи виробничого навчання

Принципи дидактики трактуються як основні положення, що визначають зміст, організаційні форми і методи навчально-пізнавального процесу відповідно до загальних цілей і завдань освіти.

До основних принципів дидактики належать:

- **принцип діагностичної цілеспрямованості**, який вимагає такої постановки цілей навчання й виховання, що допускає об'єктивний і однозначний контроль ступеня досягнення цілей;

- **принцип співробітництва і співдружності** - це встановлення між педагогом, студентами, їх сім'ями, громадськістю, трудовими колективами атмосфери взаєморозуміння, доброзичливості та вимогливості в досягненні визначених завдань навчання і виховання;

- **принцип науковості** в організації навчання і виховання характеризується розробкою цілей, відбором змісту, вибором методів і форм організації навчання, впровадженням технологій з урахуванням сучасних наукових досягнень;

– **принцип наочності навчання** вимагає залучення до сприймання всіх органів чуття: зорових, слухових, моторних, тактильних;

– **принцип доступності** в навчанні зумовлений відповідністю змісту, форм і методів віковим особливостям та розумовим можливостям студентів/учнів;

– **принцип систематичності і послідовності** вимагає в реалізації змісту навчання, використанні технологій, методів та форм організації базуватися на попередньо засвоєному матеріалі та створювати фундамент для засвоєння наступних знань;

– **принцип індивідуального підходу** передбачає врахування рівня розвитку студентів, їх індивідуальних пізнавальних та особистісних особливостей.

Принципи виробничого навчання мають свої особливості. **Політехнічний принцип** характеризується відповідністю змісту навчання основним напрямкам розвитку сучасної науки, техніки і виробництва. Політехнічна освіта передбачає оволодіння системою знань про основи сучасного виробництва, на базі яких формуються загальнотехнічні та спеціальні знання.

Принцип поєднання навчання з виробничою працею студентів, зв'язок теорії і практики виявляються в синтезі галузевих знань з різними навчальними предметами та видами виробництва, а також в органічному зв'язку навчання і трудової діяльності.

Принцип моделювання професійної діяльності в навчальному процесі полягає у виявленні типових задач, трансформації їх у навчально-виробничі задачі, виборі відповідних форм і методів навчання, крім того, в установленні відповідності між вимогами до кваліфікаційної підготовки фахівців та фактичним обсягом професійних знань і вмінь задля створення моделі професійної діяльності..

Принцип професійної мобільності передбачає швидке засвоєння нових видів діяльності та переключення на інші види діяльності, постійне

оновлення змісту професійного навчання, його вдосконалення та адаптацію до суспільних змін і перетворень, до інновацій у техніці, технології й організації праці.

Принцип модульності полягає в тому, що студент самостійно може працювати із запропонованою йому індивідуальною навчальною програмою, яка містить банк інформації і методичні рекомендації для досягнення поставлених комплексних дидактичних цілей. Комплексна дидактична мета містить структуру і зміст програм-модулів, за допомогою яких здійснюється підготовка до конкретної діяльності.

Принцип самоуправління в пізнавальному і виробничому навчанні виявляється у формуванні індивідуального стилю діяльності.

Принцип комп'ютеризації педагогічного процесу передбачає впровадження електронно-обчислювальних засобів, за допомогою яких здійснюється розширення можливостей подання інформації та її опрацювання, а також забезпечення індивідуалізації й диференціації навчання, контролю і самоконтролю.

6.2. Блочно-модульний підхід до навчання у професійній школі

Розглянемо два підходи, в яких розкривається сутність блочно-модульного навчання. У межах предметно-діяльнісного підходу розроблено концепцію підготовки спеціалістів на модульній основі, завдяки якій формується модульна освітня програма, що складається з блочного навчального плану і комплексу модульних програм навчальних предметів. Модульний навчальний план - це модель змісту освіти для певного освітньо-кваліфікаційного рівня, що складається з освітніх блоків (наприклад, гуманітарного, загальнонаукового, загальнотехнічного, професійного), які структуруються на обов'язкові дисципліни і дисципліни за вибором.

У межах системно-діяльнісного підходу розроблено концепцію професійної підготовки з орієнтацією на цілісне навчання без розподілу на навчальні предмети. В основу концепції покладено аналіз виробничої діяльності спеціаліста, вивчення її змісту та структури для відтворення в сукупності відповідних модульних блоків. Модульні блоки фактично є логічно завершеними одиницями професійної діяльності, в яких розкривається зміст конкретного виробничого завдання. Для виконання завдання необхідно виявити послідовність операцій (кроків). Аналіз навичок, необхідних для виконання кожного кроку, дає змогу визначити навчальні елементи, потрібні для формування цих навичок. Навчальні елементи групуються в шість основних категорій: техніка безпеки; види професійної діяльності, теорія, графічна інформація (схеми); технічна інформація, матеріали (компоненти), методи; технічна інформація, інструменти (обладнання), машини. Отже, програма містить модульні блоки і навчальні елементи (одиниці), необхідні для конкретної ситуації, робочого місця, вона може доповнюватися, змінюватися, модернізуватися.

Відтак, блочно-модульний підхід до навчання характеризується виокремленням зі змісту навчання уособлених елементів, їх динамічністю, продуктивністю й оперативністю, гнучкістю, баченням перспективи, різноманітністю консультування, паритетністю. Модульні програми варіативні, їх зміст постійно оновлюється відповідно до соціального запиту.

6.3. Засоби навчання та особливості їх використання у процесі опанування загальнотехнічних і спеціальних предметів

Засоби навчання – це матеріальні й природні об'єкти, а також штучно створені людиною знаряддя, які використовуються в навчально-пізнавальному процесі для досягнення визначених освітніх цілей. Запропоновано два підходи до створення і розробки засобів навчання –

педагогічний та **інженерний**. Перший пов'язаний з урахуванням організації різних видів навчально-пізнавальної діяльності студентів і функцій викладача, другий – з урахуванням конструктивно-технологічних особливостей засобів навчання залежно від способів виробництва, каналів впливу на студентів, ергономічних характеристик тощо.

За класифікацією, запропонованою В.В. Князевим і Д.В.Чернилевським, засоби навчання у вищій професійній школі поділяються на шість категорій: 1) підручники та інші друковані текстові засоби (навчальні посібники, хрестоматії, збірники задач і завдань, словники, довідники, збірники нормативних документів, спеціальна література, методичні рекомендації тощо); 2) прості візуальні засоби (моделі, картини, діаграми, графіки, карти, оригінальні предмети); 3) механічні візуальні засоби (діаскопи, епідіаскопи, мікроскопи, телескопи); 4) аудіозасоби (програвачі, магнітофони, радіоприймачі);

5) аудіовізуальні (телевізори, кіно- і відеокамери, відеоманітофони);

6) засоби, що автоматизують процес навчання (тренажери, лінгафонні кабінети, комп'ютери).

За характером подання інформації засоби навчання поділяють на **словесні** і **візуальні**, або **наочні**.

Підручники і навчальні посібники вважаються основними словесними засобами, що детально розкривають зміст освіти та передають навчальну інформацію, необхідну для засвоєння, яка може бути подана не тільки у вигляді тексту, а й за допомогою малюнків, фотографій, схем, таблиць тощо. Крім основного навчального матеріалу вони містять додатковий, а також систему завдань, вправ, способи контролю, рекомендовану літературу, що в сукупності становить сценарій навчально-пізнавального процесу.

Оскільки посібник є носієм змісту освіти та проекту навчального процесу, виконуючи роль стратегічної і тактичної моделі, він реалізує такі функції: управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів;

інформування завдяки поданому тексту й ілюстраціям; керівництва у відборі, акцентуванні і ранжируванні навчального матеріалу; стимулювання навчання завдяки цікаво поданому навчальному матеріалу, його практичного використання; самоконтролю за допомогою вправ, тестових завдань, питань для обговорення тощо.

Основна функція засобів наочності полягає в забезпеченні повноцінного розкриття і засвоєння змісту навчального матеріалу за допомогою ілюстрації, демонстрації тощо. До засобів наочності належать різні предмети, макети, діючі моделі та зображення предметів, явищ, подій.

Засоби наочності за характером представленого навколишнього середовища поділяються на такі групи: натуральні об'єкти, зображення і відображення матеріальних об'єктів, опис предметів і явищ умовними засобами - словами, знаками, графіками. Окрему групу засобів навчання становлять технічні носії інформації, до яких належать проекційні та звуковідтворювальні прилади (діапроектори, кінопроектори, графопроектори, магнітофони, відеоманітофони), тренажери, комп'ютери.

До натуральних об'єктів належать зразки і колекції матеріалів, сировини, інструментів, деталей тощо, а також спеціально оброблені вузли та механізми обладнання, навчально-виробниче, демонстраційне і лабораторне обладнання.

Навчальні моделі, муляжі, макети як засоби зображення і відображення матеріальних об'єктів належать до штучно створених натуральних об'єктів. Моделі поділяються на просторові (різець, муфта, двигун внутрішнього згорання) та площинні. До просторових належать також муляжі і макети, які з високим ступенем точності відтворюють оригінали. До площинних належать навчальні таблиці, які складаються з об'єктно-композиційних зображень (рисунок, плакати, фотографії, картини, портрети) та графічних зображень (креслення, графіки, діаграми, схеми тощо), а також екранні й екранно-звукові засоби.

До екранних і екранно-звукових засобів зображення та відображення матеріальних об'єктів належать: діапозитиви (слайди), діафільми, транспаранти, навчальне кіно, навчальне відео. Навчальне кіно донедавна вважалося найпрогресивнішим дидактичним засобом, на зміну якому прийшов відеозапис, що інтегрує такі відображення інформації, які були притаманні тільки окремим екранно-звуковим: кіно, радіо, телебаченню, діафільмам, діапозитивам.

6.4. Нові інформаційні технології у вивченні загальнотехнічних і спеціальних предметів. Методика використання комп'ютерів на уроках

Важливими сучасними засобами навчання є засоби, створені на базі **нових інформаційних технологій**. Їх використання дає змогу спрямовувати навчально-пізнавальний процес: 1) на можливість вільного доступу тих, хто навчається, до різних джерел інформації, віддалених баз даних, інформаційних ресурсів Інтернету; 2) здійснення різних видів діяльності з інформацією, її переструктурування, монтаж, використання певних видів наочності (вербальної, графічної, звукової); 3) використання інтерактивних характеристик у відповідних навчальних системах.

Окрему групу становлять засоби **нових інформаційних технологій у навчанні загальнотехнічних і спеціальних дисциплін**, до яких належать текстові редактори і видавничі технології, телекомунікації, гіпертексти й інтерактивні мультимедіа, комп'ютерна робототехніка.

Доцільність застосування цих засобів спричинена необхідністю формування у студентів навичок самостійної пізнавальної діяльності, критичного мислення, дослідної позиції в навчанні. Розглянемо основні тенденції їх застосування.

1. Користувачі мають змогу не тільки працювати з інформацією, але й створювати власні тексти, ілюстровані

таблицями, графіками, діаграмами і навіть звуковим оформленням, розв'язувати математичні й технічні задачі, моделювати різні виробничі ситуації.

2. Розширюються можливості інформаційного забезпечення в масштабах всього світу завдяки комп'ютерним телекомунікаціям (електронна пошта, телеконференції, Інтернет). Використання телекомунікаційних мереж дає змогу за короткий час поширювати професійні знання з різних галузей, формувати комунікативні навички роботи з інформаційними джерелами.

3. Гіпертекстові технології дозволяють працювати з великими масивами інформації, структурувати її на власний розсуд, використовуючи текстовий і графічний матеріал, застосовувати різні способи подання інформації (відео, звук, статичні і динамічні образи тощо).

4. Використання різних баз даних дає змогу здійснювати оперативний пошук необхідної навчальної інформації.

5. Застосування системи засобів на базі нових інформаційних технологій дає студентам цілу низку можливостей для експериментування, а саме: багаторазово повторювати експеримент або його фрагмент, реєструвати необхідні параметри; візуалізувати матеріал різними формами його подання, наприклад за допомогою графіки, кольору, динаміки тощо; урізноманітнити види моделювання, в тому числі з використанням експериментальних результатів; автоматизувати обробку даних; конструювати навчальні роботи, імітувати технічні прилади і механізми.

6. Використання технологій мультимедіа дає змогу унаочнити навчання за допомогою "скачування" й передачі відеозображень, інтерактивного відео (CD-ROM, лазерні диски) тощо.

7. Навчальне обладнання на базі електронної техніки забезпечує проведення демонстраційних експериментів за рахунок приладів і комплектів роздаткового матеріалу, електронних контурних карт, атласів, енциклопедій.

Застосування комп'ютерів на уроках забезпечується насамперед **програмними засобами навчального призначення** до складу яких входять: проблемно-орієнтовані програмні засоби, призначені для розв'язання певної навчальної проблеми; об'єктно орієнтовані, призначені для здійснення діяльності з об'єктом середовищем, наприклад із системою підготовки текстів, інформаційно-пошуковими системами, базою даних тощо; предметно-орієнтовані, призначені для здійснення діяльності в конкретному предметному середовищі.

Ефективне застосування комп'ютерів у навчальному процесі забезпечується, по-перше, заздалегідь підібраними і перевіреними програмними засобами для індивідуального використання з урахуванням рівня підготовленості та особистісних якостей студентів; по-друге, створенням комфортних умов та додержанням гігієнічних вимог; по-третє, чітким призначенням програмних засобів та їх неперевантаженням.

6.5. Базовий та варіативний компоненти у змісті професійної освіти

Проблема визначення вибору змісту професійної освіти посідає важливе місце в педагогічній науці в усьому світі. На рівні теоретичного уявлення про зміст освіти **базовий компонент** - це оптимальний мінімум соціально значущих знань, умінь та навичок, цінностей і норм поведінки, які створюють базу для багатостороннього розвитку особистості. До складу базового компонента входять також універсальні прийоми мислення й діяльності, зокрема прийоми конструювання, проектування, дослідження, аналізу, тобто ті, які необхідні для розв'язання задач в основних сферах діяльності.

Завдання виокремлення базового компонента, відображення його в навчальних планах, програмі, підручниках, нарешті на практиці – одні з найважливіших. Друге за важливістю – вирізнення

державного загальноосвітнього мінімуму, тобто рівня засвоєння змісту, який має бути обов'язково досягнутий усіма студентами.

Варіативний компонент – це диференціальна частина змісту освіти, що містить обов'язковий зміст, передбачений програмою, але відрізняється від неї наповненням залежно від профілю навчання.

У процесі розгляду проблеми формування диференціальної частини змісту навчання на рівні навчального предмета ми будемо ґрунтуватися на дидактичних принципах, провідним серед яких є принцип відповідності змісту освіти загальним законам розвитку, який диктує необхідність дотримання такої логіки: а) початкова, відносно слабо розчленована цілісність; б) внутрішня диференціація цілісності і розчленування на елементи; в) нова цілісність на рівні чіткої упорядкованості.

Суттєве значення має створення цілісного уявлення про зміст навчання на перших етапах формування професійного інтересу та наприкінці кожного етапу. Першорядне значення у процесі створення цілісності змісту навчання має орієнтованість заключних етапів на розв'язання практичних і раціоналістичних проблем.

Диференціальна частина змісту навчання на рівні навчального предмета, на нашу думку, це така її частина, яка, включаючи предметний компонент, відрізняється від нього ступенем узагальненості знань і вмінь залежно від рівня розвитку професійного інтересу.

Включення до змісту навчального матеріалу й у процес навчання як об'єкта і засобу засвоєння структурної моделі науки дає змогу розглядати структуру знань студентів у двох площинах: з одного боку, з урахуванням ступеня абстракції (науковість вивчення предмета) у викладенні відомостей про уявлення дійсності, а з іншого – рівня засвоєння цих знань. Отже, різниця у змісті навчального матеріалу виявляється на рівні провідної дидактичної одиниці – системи предметних зв'язків. Вона включає

основи певних теорій (або комплекс знань з них) і окремих знань, ще не оформлених у науці в систему.

Важливо виокремити джерела змісту навчання і фактори, які впливають на його конкретний зміст. **Джерела** – це об'єкти, зміст яких є підґрунтям для конструювання процесуальної та змістової сторін навчання. **Фактори** – об'єкти чи обставини, які впливають на обсяг чи характер змісту, що відбирається. Джерело може бути фактором, але фактор, як буде видно, може не бути джерелом. Основним джерелом, яке визначає зміст навчання, ми виокремили творчість. У процесі праці постійно виникають нові, неповторні ситуації, де кожен наступний етап роботи ставить нові завдання, тому творчість об'єктивно зумовлена безпосередніми умовами праці. Важливо з перших кроків показати студентам, що розв'язання технічної проблеми може бути досягнуто різними шляхами: виявленням в об'єкта нової функції (нове призначення відомого об'єкта); виявленням об'єкта в новій галузі; у результаті усунення певних елементів та їх функцій з об'єкта (пристрою, способу, процесу); додаванням до об'єкта таких елементів, які б забезпечили його нові позитивні якості; за допомогою зміни співвідношення елементів об'єкта, що забезпечує нову якість, нову дію; внаслідок перестановки частин об'єкта; шляхом зміни форми і параметрів об'єкта; внаслідок вибору для об'єкта кращого матеріалу; шляхом зміни режимів роботи та експлуатації; за допомогою збільшення дрібності або цілісності об'єкта тощо.

ТЕМА 7. МЕТОДИ ТЕОРЕТИЧНОГО І ПРАКТИЧНОГО ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

МЕТА: ознайомити молодих дослідників з методами теоретичного і практичного професійного навчання.

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ: розвиток мотивації до оволодіння сучасним методичним інструментарієм, поглибити знання молодих науковців щодо методів теоретичного і практичного професійного навчання, розвинути методичні вміння та навички проведення інтегрованих теоретичних і практичних занять.

МАТЕРІАЛИ ТА ОБЛАДНАННЯ: опорні схеми, моделі, презентація, література з проблем дидактики професійної школи, тест контролю знань.

ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ ТЕМИ: методи навчання, класифікація методів навчання, методи виробничого навчання, методика проведення інтегрованих теоретичних і практичних занять.

План

- 7.1. Методи навчання, їх сутність та класифікація
- 7.2. Методи виробничого навчання
- 7.3. Методика підготовки та проведення інтегрованих теоретичних і практичних занять

Рекомендовані джерела і література:

1. Васильєв І.Б. Професійна педагогіка /Лекції для студентів інженерно-педагогічних спеціальностей вузів. – Харків: УІПА, 2000. – 124 с.
2. Гончаренко С.У. Методика як наука / С. У. Гончаренко. – К., 2000. – 71 с.
3. Гуревич Р.С. Теоретичні та методологічні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: Монографія / Р.С. Гуревич // За ред. С.У. Гончаренка. – К.: Вища школа, 1998. – 228 с.
4. Державна національна програма „Освіта” (Україна ХХІ століття) : затв. Постановою Кабінету Міністрів України від 03.11.93 № 896. – К. : Радуга, 1994. – 61 с.
5. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник / І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.

6. Дячкова Т.В. Педагогіка професійно-технічної освіти: Навчальний посібник / Т.В. Дячкова. – Херсон: Айлант, 2003.– 476 с.
7. Дубасенюк О.А. Професійна педагогічна освіта: методологія. теорія, практика : монографія / О.А. Дубасенюк. Т. 2. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – 400 с.
8. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
9. Закон України «Про професійно-технічну освіту». –К., 1998. – 35 с.
10. Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели (Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин – М.: Наука, 1997. – 223 с.
11. Коваленко Е.Э. Методика профессионального обучения / Е.Э. Коваленко. – Харьков, ЧП «Штрих». – 2003. – 480 с.
12. Козлакова Г. О. Теоретичні та методичні основи застосування інформаційних технологій у вищій технічній освіті. К.: ІЗМН; ВІПОЛ, 1997. – 176 с.
13. Лучанінова О.П. Методика професійного навчання: Конспект лекцій / О.П. Лучанінова. – Дніпропетровськ: НМетАУ, 2008. – 52 с.
14. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вінол, 2000. – 636 с.
15. Ничкало Н.Г. Профессионально-техническое образование Украины на рубеже XXI ст. / Н.Г. Ничкало – К.: МО Украины, 1999. – 38 с. (рос. та англ. мовами). Огнев'юк В. Освіта України ХХІ століття: головні пріоритети / В.Огнев'юк, В.Андрущенко // Стратегія українського державотворення: [філос.-політол.та екон. аналіз]. – К. – Полтава, 2000. – С. 64-77.
16. Оцінювання та відбір педагогічних інновацій : теоретико-прикладний аспект. Науково-методичний посібник / За редакцією Л.Даниленко. - К.: Логос, 2001.- 185 с.
17. Педагогика профессионального образования / Е. Белозерцев, А. Гонеев, А. Пашков и др.; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 368 с.
18. Педагогічні технології : наука – практиці: Навчально-методичний щорічник О.І. Кульчицька, С.О. Сисоєва, Я.В.

Цехмістер / За ред.. С.О. Сисоєвої. – К.: ВІПОЛ, 2002. – Вип. 1. – 281 с.

19. Професійна освіта: Словник: Навч. посіб. / Укладачі: Гончаренко С.У., Зязюн І.А., Ничкало Н.Г., Дубинчук О.С. / За ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – 381с.

20. Профессиональная педагогика / Под ред. С.Я. Батышева. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. – 520 с.

21. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура: монографія / за ред. В.Г. Кременя. – К.: Педагогічна думка. – 2008. – 472 с.

22. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения. - СПб.: Питер, 2004. – 541 с.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. Дайте визначення поняттю «методи навчання»
2. Визначте сутність методів навчання та їх класифікацію
3. У чому полягають особливості методів виробничого навчання?
4. Охарактеризуйте методику підготовки та проведення інтегрованих занять.
5. У чому полягають відмінності проблемно-пошукових методів навчання

7.1. Методи навчання, їх сутність та класифікація

Як впливає з характеристики процесу навчання, основними проблемами його є: для чого вчити – мета навчання; чого навчити – зміст навчання; як організувати процес навчання – форми організації навчання; що використовувати у процесі навчання – засоби навчання; як навчати – методи навчання.

Не припиняючи значущості кожної проблеми навчального процесу, зазначимо, що найважливішою з них є методи навчання. Саме від їх ефективності, за будь-яких інших умов і факторів, залежить і кількість, і якість одержуваних студентами знань, навичок та вмінь.

Метод (від гр. – шлях до чогось) означає спосіб досягнення мети, певним чином упорядковану діяльність.

Методом навчання називають спосіб упорядкованої взаємозалежної діяльності викладача і студентів у справі, що спрямована на вирішення завдань освіти, виховання і розвитку у процесі навчання.

Метод навчання характеризують три ознаки: мета навчання, спосіб засвоєння, характер взаємодії суб'єктів навчання.

Поняття "метод навчання" вітчизняні педагоги трактують неоднаково. Деякі розуміють його як спосіб передачі іншим знань (Д.І. Тихомиров) чи зараховують до нього взагалі всі способи, прийоми та дії вчителя (К.В. Єльницький).

Інші розглядають метод навчання як сукупність координованих прийомів викладання (С.О. Ананьєв) тощо.

Дослідження педагогів і психологів довели, що засвоєння знань та способів діяльності відбувається на трьох рівнях: усвідомленого сприйняття і запам'ятовування; застосування знань та способів діяльності за зразком чи в подібній ситуації; творчого застосування. Методи навчання повинні забезпечити досягнення усіх рівнів засвоєння.

Сьогодні, коли активно впроваджуються інноваційні технології у процес освіти, методи навчання доцільно поділити на традиційні та інноваційні. Ю.К. Бабанський узагальнив і систематизував уявлення щодо традиційних методів навчання на основі методології цілісного підходу до діяльності. Зокрема ним було виокремлено **три основні групи традиційних методів**:

1) методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності;

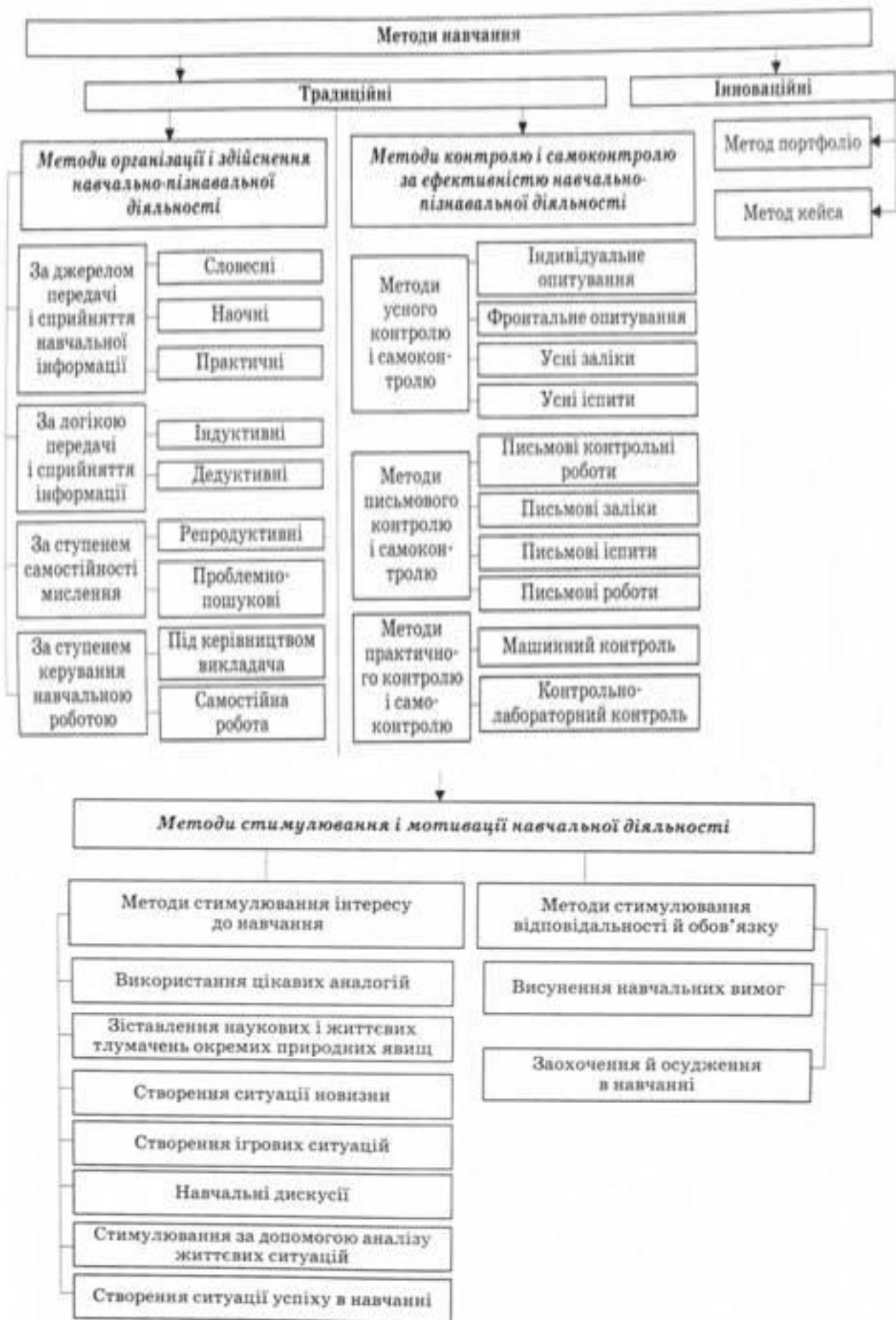
2) методи стимулювання і мотивації навчальної діяльності;

3) методи контролю й самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності.

У свою чергу методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності поділяються: на словесні, наочні та практичні за джерелом передачі і сприйняття навчальної інформації; індуктивні та дедуктивні за логікою передачі і сприйняття інформації; репродуктивні та проблемно-пошукові за ступенем самостійності мислення; на навчальну роботу під керівництвом викладача та самостійну роботу студентів за ступенем керування навчальною роботою.

До **інноваційних методів** навчання слід зарахувати дуже популярні сьогодні метод портфоліо та метод кейса (рис.).

Запропонована класифікація методів навчання є відносно цілісною, оскільки враховує всі основні структурні елементи діяльності (її організацію, стимулювання і контроль): усі основні функції та особливості методів, що виявлені до цього часу педагогічною наукою, не відкидаючи жодної з них.



Проте вона не просто механічно поєднує відомі підходи, а розглядає їх у взаємозв'язку, вимагаючи вибору їх оптимального поєднання. У ній цілісно подано такі аспекти пізнавальної діяльності, як сприйняття, осмислення і практичне застосування.

Словесні методи навчання

До словесних методів навчання належать розповідь, бесіда, робота з книгою тощо.

Розповідь. Цей метод передбачає усний оповідний виклад навчального матеріалу, що не переривається запитаннями до студентів. Є декілька видів розповіді: розповідь-вступ, розповідь-виклад, розповідь-висновок.

Мета першого – підготовка студентів до сприйняття нового навчального матеріалу (який може бути подано іншими методами, наприклад бесідою).

Цей вид розповіді характеризується відносною стислістю, яскравістю, емоційністю викладу, що допомагає викликати інтерес до нової теми, потребу в її активному засвоєнні.

У ході застосування методу розповіді використовуються такі методичні прийоми усного викладу інформації, як активізація уваги, прискорення запам'ятовування (мнемонічні, асоціативні прийоми), логічні прийоми порівняння, зіставлення, виділення головного, узагальнення.

Перш ніж перейти до характеристики окремих методів навчання, необхідно сказати, що кожний метод складається із сукупності методичних прийомів.

Методичні прийоми – це способи досягнення найближчих (дрібних) цілей, розв'язання часткових завдань навчання, це складники, "цеглинки" методів, тобто конкретні дії й операції.

Перейдемо до більш докладного опису всіх основних груп методів, що використовуються у процесі теоретичного навчання у професійних навчальних закладах.

Умовами ефективного застосування розповіді є ретельне продумування теми, вдалий підбір прикладів та

ілюстрацій, підтримка належного емоційного стану викладачу.

Бесіда. Метод бесіди передбачає розмову викладача зі студентами. Бесіда організовується за допомогою ретельно продуманої системи питань, що поступово підводять студентів до засвоєння системи фактів, нового поняття чи закономірності. У ході застосування методу бесіди використовуються прийоми постановки питань (основних, додаткових, навідних тощо); обговорення відповідей та думок студентів; коректування відповідей; формулювання висновків з бесіди. Можливі бесіди, у ході яких студенти згадують, систематизують, узагальнюють засвоєне раніше, роблять висновки, відшукують нові приклади використання в житті досліджуваного явища. Такі бесіди здебільшого пояснювальні і розраховані на оперування раніше засвоєним, на активізацію пам'яті студентів.

Водночас можливі при достатній підготовленості студентів, бесіди, у ході яких під керівництвом викладача студенти самі відшукують можливі відповіді на проблемні питання.

Робота з книгою. Є такі види роботи з книгою: складання плану прочитаного; конспектування (короткий виклад прочитаного); виписування цитат; складання тез (дуже коротке конспектування); реферування (виклад якого-небудь матеріалу з використанням різних джерел і з висловленням власної думки); рецензування (відгук на роботу); складання анотації (передача короткого змісту статті чи книги).

Наочні методи навчання

Наочні методи навчання умовно можна поділити на дві великі групи: ілюстрацій і демонстрацій. **Метод ілюстрацій** передбачає показ студентам ілюстративних посібників: плакатів, карт, рисунків на дошці, картин, портретів учених та ін. **Метод демонстрацій** зазвичай пов'язаний з демонстрацією приладів, дослідів, технічних установок, різних препаратів. До демонстраційних методів належить також показ кінофільмів.

Є кілька методичних умов, виконання яких забезпечує успішне використання наочних засобів навчання: 1) чітке виокремлення, основного в ході показу ілюстрацій, оскільки вони часом містять і відволікаючі елементи; 2) детальне продумування пояснень (вступних, основних (по ходу показу) і заключних), необхідних для з'ясування сутності демонстраційних явищ, а також для узагальнення засвоєної навчальної інформації; 3) залучення самих студентів до знаходження бажаної інформації в наочному посібнику чи демонстраційному пристрої, постановка перед ними проблемних завдань наочного характеру.

Практичні методи навчання

Практичні методи навчання охоплюють дуже широкий діапазон різних видів діяльності студентів. Під час використання практичних методів навчання застосовуються такі прийоми: постановка завдання, планування його виконання, оперативне стимулювання, регулювання і контроль, аналіз підсумків практичної роботи, виявлення причин недоліків, коригування навчання для повного досягнення мети.

До практичних методів теоретичного навчання професії належать вправи, у ході виконання яких студенти застосовують на практиці отримані ними знання. Основна мета вправ, що застосовуються у процесі вивчення спеціальних предметів, - формування у студентів уміння практично використовувати набуті знання. Вправи є також ефективним способом закріплення й удосконалення їх знань і вмінь. Усю різноманітність вправ можна поділити на два основні типи: репродуктивні і творчі.

Репродуктивні вправи. Характерною їх ознакою є обмеженість заданого змісту галузі застосування знань. Це переважно задачі на визначення, розуміння і вираження змісту, зрозумілого в заданому об'єкті. Типовим видом репродуктивних вправ є розбір і виконання креслень, схем, графіків, діаграм та ін.

Творчі вправи. Виконуючи вправи такого типу, студенти комбінують набуті знання й уміння, вчаться самостійно знаходити оригінальні рішення поставлених завдань, способи дії, здобувають уміння вирішувати суб'єктивно нові для них проблеми пізнавального і практичного характеру. Такі вміння формуються, зокрема під час проведення вправ із систематизації. При цьому студенти розподіляють досліджувані предмети, явища, властивості, способи тощо за групами та підгрупами, класифікують їх, порівнюють залежно від видових ознак.

Лабораторні експерименти. Іншу значну групу практичних методів теоретичного професійного навчання становлять **лабораторні експерименти.** У професійному навчанні **лабораторно-практичні роботи** займають проміжну позицію між теоретичним та виробничим навчанням і стають одним із важливих засобів поєднання теорії та практики. При цьому, з одного боку, закріплюються й удосконалюються знання студентів, з іншого – в них формуються професійні вміння, які в подальшому застосовуються у процесі виробничого навчання.

Практичні методи застосовуються в тісному поєднанні зі словесними та наочними методами навчання, тому що виконанню практичної роботи має передувати інструктивне пояснення педагога.

Індуктивні та дедуктивні методи навчання

Індуктивні та дедуктивні методи навчання характеризують дуже важливу особливість методів – здатність розкривати логіку зміни змісту навчального матеріалу. Застосування індуктивних і дедуктивних методів означає вибір певної логіки розкриття змісту досліджуваної теми – від часткового до загального й від загального до часткового.

При використанні **індуктивного методу** навчання діяльність викладача і студента відбувається у послідовності, наведеній у табл. 3.1.

Індуктивне вивчення теми особливо корисне в тому разі, коли матеріал має переважно фактичний характер

чи пов'язаний з формуванням понять, зміст яких може стати зрозумілим лише в ході індуктивних міркувань. Широко застосовують індуктивні методи щодо вивчення технічних пристроїв і виконання практичних завдань. Індуктивним методом вирішується багато математичних задач, особливо коли викладач вважає за необхідне самотійно підвести студентів до засвоєння більш узагальненої формули.

Таблиця 3.1.

Послідовність навчальної діяльності

Викладач Студенти	
<i>Перший варіант</i>	
Викладає спочатку факти, демонструє експерименти, наочні прилади, організовує виконання вправ, поступово підводячи студентів до узагальнень, визначення понять, формулювання законів	Засвоюють спочатку часткові факти, потім роблять висновки й узагальнення часткового характеру
<i>Другий варіант</i>	
Ставить перед студентами проблемні завдання, що потребують самотійних міркувань від часткових положень до більш загальних, до висновків і узагальнення	Самостійно міркують над фактами і роблять доступні висновки й узагальнення

У ході використання **дедуктивного методу**, діяльність викладача й студентів має такий порядок (табл. 3.2).

Таблиця 3.2.

Діяльність викладача і студентів у разі застосування дедуктивного методу

Викладач	Студенти
Спочатку повідомляє	Сприймають загальні

загальне положення, формулу, закон, а потім поступово починає наводити окремі випадки, більш конкретні задачі	положення, формули, закони, а потім засвоюють наслідки, що випливають з них
---	---

Дедуктивний метод сприяє швидкому засвоєнню навчального матеріалу, активніше розвиває абстрактне мислення. Застосовувати його дуже корисно під час вивчення теоретичного матеріалу, вирішення завдань, що вимагають виявлення наслідків з деяких більш загальних положень. Такий підхід дає змогу студентам раніше засвоювати знання загального й абстрактного характеру і вже з них виводити більш часткові та конкретні.

З наведеної характеристики діяльності викладача та студентів зрозуміло, що під час використання дедуктивного чи індуктивного методів навчання застосовуються описані вище словесні, наочні і практичні методи. Але зміст навчального матеріалу розкривається певним логічним чином – індуктивно чи дедуктивно.

Застосування дедуктивного чи індуктивного методу в певній ситуації визначається провідною дидактичною задачею, поставленою педагогом на цьому етапі навчання.

Якщо, наприклад, викладач вирішив сконцентрувати увагу на розвитку дедуктивного мислення узагальненого характеру, то він використовує дедуктивний метод, поєднуючи його з проблемно-пошуковим, реалізованим за допомогою спеціально побудованої бесіди.

До цієї підгрупи методів організації навчання належать і методи навчального аналізу, синтезу, навчальної аналогії, виявлення при-чинно-наслідкових зв'язків.

Репродуктивні та проблемно-пошукові методи навчання

Ці методи навчання визначаються насамперед на основі оцінки ступеня самостійності мислення студентів, у пізнанні нових понять, явищ і законів. Репродуктивний характер мислення передбачає активне сприйняття й запам'ятовування матеріалу, що повідомляється викладачем чи в іншому джерелі інформації. Застосування цих методів не можливе без використання словесних, наочних і практичних методів та прийомів навчання. Так, у репродуктивно організованій бесіді викладач ґрунтується на відомих студентам фактах, на раніше отриманих знаннях. Завдання обговорити гіпотези, припущення не ставляться.

Наочність при репродуктивному методі навчання також застосовується з метою кращого й активнішого засвоєння і запам'ятовування інформації.

Прикладом наочності є використовувані в досвіді викладача В.Ф. Шаталова опорні конспекти. В них послідовно використані особливо яскраві цифри, слова і рисунки, що активізують запам'ятовування матеріалу. Практичні роботи репродуктивного характеру відрізняються від інших тим, що студенти виконують завдання за зразком, застосовуючи раніше чи тільки що засвоєні знання. Репродуктивні вправи особливо ефективно сприяють відпрацьовуванню практичних умінь і навичок, тому що формування навички потребує кількохразових дій за зразком. Особливо ефективно діють репродуктивні методи в тих випадках, коли зміст навчального матеріалу має переважно інформативний характер, є описом способів практичних дій, дуже складним і принципово новим для того, щоб студенти могли здійснити пошук знань. Репродуктивними методами найчастіше здійснюється **програмоване навчання**.

У цілому ж репродуктивні методи навчання не дають змоги належно розвивати мислення, а особливо самостійність, гнучкість мислення, формувати у студентів,

навички пошукової діяльності. При надмірному застосуванні ці методи сприяють формалізації процесу засвоєння знань. Тому разом з ними варто застосовувати і методи навчання, що забезпечують активну пошукову діяльність.

До репродуктивних методів належать пояснювально-ілюстративний і відтворювальний.

Пояснювально-ілюстративний метод. Студенти повинні засвоїти знання, повідомлені педагогом, а також отримані з книг, кінофільмів та інших джерел у готовому вигляді, без розкриття шляхів доказу їх істинності. Здобуваючи готові знання, вони залишаються в межах репродуктивного (відтворювального) мислення. Така діяльність необхідна, тому що вона дає змогу в стислий час у концентрованому вигляді надавати потрібні знання та зразки способів діяльності. Підтвердження правильності наведених положень використовуються у цьому випадку не як докази, а ілюстрації. Цей метод розвиває сприйняття, осмислення (розуміння чужих думок) і пам'ять у студентів. У вищому навчальному закладі він широко застосовується для накопичення відомостей, але все ж таки не може бути визнаний провідним.

Відтворювальний метод. Після засвоєння знань необхідна організація діяльності з їх відтворення і застосування в ситуаціях, подібних до наведених у зразках. До відтворювального методу належать розв'язання типових завдань, виконання лабораторних робіт з інструктивними описами.

Проблемно-пошукові методи навчання. Проблемно-пошукові методи застосовуються в ході проблемного навчання. Під час їх використання викладач застосовує такі прийоми: створює проблемну ситуацію (ставить запитання, пропонує задачу, експериментальне завдання), організовує колективне обговорення можливих підходів до розв'язання проблемної ситуації, підтверджує правильність висновків, ставить готове проблемне завдання. Студенти, спираючись на колишній досвід і

знання, висувають припущення про шляхи вирішення проблемної ситуації, узагальнюють раніше набуті знання, виявляють причини явищ, пояснюють їх походження, вибирають найбільш раціональний варіант. На думку І.Я.Лернера, цей вид методів охоплює і методи проблемного викладу, частковопошукові, або евристичні, дослідні методи навчання.

Метод проблемного викладу. Педагог, використовуючи різні засоби (засоби демонстрації, кіно, підручники, наочні приладдя тощо) не просто викладає матеріал, а спочатку ставить проблему, формулює пізнавальну задачу, а потім, розкриваючи систему доказів, показує логічний шлях її вирішення студентам. Вони стають немов би свідками пошуку. Викладач пропонує студентам розвиток наукової думки, звертається до фактів з історії науки. У лекційному викладі цей метод був і залишається провідним;

Частковопошуковий, або евристичний, метод. Після того, як студенти ознайомлені з фактичним матеріалом, перед ними ставиться пізнавальне пошукове завдання, яке вони мають сприйняти як своє власне (ще краще, якщо вони самі зможуть його поставити). Відповідні завдання спонукають до аналізу фактів і підводять до самостійних висновків, тобто організовується активний навчальний пошук, пов'язаний з переходом до творчого, продуктивного мислення. Процес мислення при цьому поетапно контролюється і спрямовується педагогом. Такий метод, одним із різновидів якого є сократівська бесіда, – перевірений спосіб активізації мислення студентів на семінарах і колоквіумах.

Дослідний метод. Після постановки проблеми, формулювання завдань і короткого інструктажу студенти самостійно працюють над літературою і джерелами, проводять спостереження, виміри тощо. Вони самостійно висувають гіпотезу, шукають і знаходять шляхи її розв'язання, контролюють себе. Ініціатива, самостійність, творчий характер діяльності студентів виявляються у

цьому випадку найбільш повно, методи навчальної роботи безпосередньо зближуються чи навіть поєднуються з методами наукового дослідження.

Наочні пристрої при проблемно-пошукових методах навчання застосовують вже не з метою активізації запам'ятовування, а для постановки експериментальних завдань, що ініціюють проблемні ситуації на заняттях.

Такі методи в навчанні застосовують переважно з метою розвитку навичок творчої навчально-пізнавальної діяльності, вони сприяють більш осмисленому й самостійному оволодінню знаннями. Особливо ефективно їх застосовують у тих випадках, коли потрібно домогтися формування понять, законів і теорій у відповідній галузі науки, а не лише повідомити фактичну інформацію. Доцільно, щоб у ході навчання проблемно-пошукові методи поєднувалися з репродуктивними.

Методи стимулювання навчальної діяльності

Як зазначалося вище (див. рис. 3.2), групу методів стимулювання і мотивації можна умовно поділити на дві великі підгрупи. До першої з них належать методи формування пізнавальних інтересів у студентів. До другої - методи, спрямовані переважно на формування почуття обов'язку та відповідальності в навчанні. Охарактеризуємо докладніше кожен з цих підгруп методів стимулювання і мотивації навчання.

До **методів формування пізнавального інтересу** належать:

1. **Створення на занятті ситуації цікавості** - введення в навчальний процес цікавих прикладів, експериментів, парадоксальних фактів. Багато викладачів використовують для підвищення інтересу до навчання аналіз уривків з художньої літератури, присвячених життю видатних учених і суспільних діячів. Успішно застосовуються й такі прийоми підвищення цікавості навчання, як розповіді про застосування в сучасних умовах тих чи інших пророкувань наукових фантастів, показ цікавих експериментів.

2. **Використання цікавих аналогій.** Дуже позитивно сприймаються студентами аналогії в курсі фізики, що ґрунтуються на принципах біоніки. Під час вивчення явищ локації проводяться аналогії зі способами орієнтування кажанів, а у розгляді піднімальної сили крила літака роблять аналогії з формою крил птаха.

3. **Зіставлення наукових і побутових тлумачень окремих природних явищ.** Наприклад, студентам пропонується порівняти побутове і наукове пояснення явища невагомості, законів падіння, законів плавання.

4. **Створення ситуації новизни,** актуальності, наближення змісту до найважливіших відкриттів у науці і техніці, до явищ суспільно-політичного внутрішнього і міжнародного життя.

5. **Створення в навчальному процесі ігрових ситуацій.** Гра вже давно використовується як засіб формування інтересу до навчання.

6. **Навчальні дискусії.**

7. **Стимулювання за допомогою аналізу життєвих ситуацій.** Цей метод навчання безпосередньо стимулює навчання за рахунок максимальної конкретизації знань.

8. **Створення ситуації успіху в навчанні.** Одним із дієвих прийомів стимулювання інтересу до навчання є створення ситуації успіху в тих студентів, котрі відчувають певні труднощі в навчанні. Відомо, що без переживання радості успіху неможливо по-справжньому розраховувати на подальші успіхи в подоланні навчальних труднощів. Такі ситуації створюються і шляхом диференціації допомоги студентам у виконанні навчальних завдань однієї й тієї самої складності. Ситуації успіху створюються викладачем шляхом підбадьорення, схвалення нових зусиль. Важливу роль при цьому відіграє забезпечення сприятливої морально-психологічної атмосфери в ході виконання навчальних завдань, що зменшує почуття непевності й страху. Стан тривожності при цьому змінюється станом упевненості.

Методи, спрямовані на формування почуття обов'язку і відповідальності в навчанні. Процес навчання базується не тільки на мотиві пізнавального інтересу, а й на інших мотивах, серед яких особливо значущими є мотиви обов'язку й відповідальності в навчанні. Вони дають змогу студентам переборювати ускладнення в навчанні, відчувати радість, почуття задоволення від подолання труднощів. Мотиви обов'язку й відповідальності формуються на підставі застосування такої групи методів та прийомів: висунення вимог; навчання виконанню вимог; заохочення успішного, сумлінного виконання своїх обов'язків; оперативного контролю за виконанням вимог і в необхідних випадках вказування на недоліки, засудження - для формування відповідального ставлення до навчання.

Висунення навчальних вимог. Треба мати на увазі, що відчуття обов'язку й відповідальності в навчанні має поєднуватися з методами навчання виконання навчальної роботи, навчальних вимог, тому що брак таких навичок може викликати відставання в засвоєнні знань, а відповідно, в порушенні дисципліни. Велику роль тут відіграє приклад інших студентів і самих викладачів.

Заохочення і засудження в навчанні. Метод заохочення застосовується з метою підтримки і розвитку хорошої поведінки, навчальної діяльності. Способи заохочення дуже різноманітні. У навчальному процесі це похвала викладача, підвищена оцінка тощо. Засудження та інші види покарання є винятком у формуванні мотивів навчання і здебільшого, застосовуються лише в особливих ситуаціях. Тільки вміле поєднання різноманітних методів стимулювання в єдності може забезпечити успішність навчання.

Методи контролю і самоконтролю в навчанні

Методи усного контролю. Усний контроль здійснюється насамперед шляхом індивідуального і фронтального опитування на заняттях. У процесі індивідуального опитування викладач ставить перед студентом кілька запитань, відповіді на які мають

показати рівень засвоєння навчального матеріалу. При фронтальному опитуванні викладач підбирає серію логічно пов'язаних між собою запитань і ставить їх всій аудиторії, викликаючи для короткої відповіді тих чи інших студентів.

Методи машинного контролю, Є кілька видів програм для контролю, зокрема контрольні, навчально-контрольні і програми-тренажери.

Методи письмового контролю, У процесі навчання методи письмового контролю передбачають проведення контрольних робіт, письмових заліків, написання творів. Подібні роботи можуть бути як тривалими, так і короткочасними.

Метод кейса. Метод кейса, як метод навчання, почав застосовуватися ще на початку ХХ ст. у галузі права і медицини. Провідна роль у поширенні цього методу належить Гарвардській школі бізнесу. У період з 1909 по 1919 р. навчання відбувалося за схемою, коли студентів-практиків просили викласти конкретну ситуацію (проблему), а потім проаналізувати її і дати відповідні рекомендації. Перший збірник кейсів був виданий у 1921 р.

Згодом метод кейса почав широко застосовуватися на Заході в галузі вивчення менеджменту і маркетингу. На сьогодні його розуміють як метод навчання, при якому студенти і викладачі беруть участь у безпосередньому обговоренні ділових чи ситуативних задач. Ці кейси, зазвичай, підготовлені в письмовій формі і складені на основі досвіду реальних людей, що працюють у сфері підприємництва. Їх читають, вивчають й обговорюють студенти, вони становлять основу бесіди навчальної групи під керівництвом викладача, тому метод кейсів включає одночасно й особливий вид навчального матеріалу, й особливі способи використання цього матеріалу в навчальному процесі.

Завдання викладача у разі застосування методу кейса полягає в доборі відповідного реального матеріалу, а студенти мають розв'язати поставлену проблему й

одержати реакцію оточення (інших студентів і викладача) на свої дії.

При цьому потрібно розуміти, що можливі різні шляхи вирішення проблеми, тому викладач повинен допомогти студентам міркувати, сперечатися, а не нав'язувати свої думки. Студенти мають розуміти з самого початку, що відповідальність за прийняття рішень лежить на них, викладач тільки пояснює наслідки ризику прийняття необдуманих рішень.

Роль викладача полягає у спрямуванні бесіди чи дискусії, наприклад, за допомогою проблемних питань, у контролі часу роботи, спонуканні студентів відмовитися від поверхневого мислення, залученні всіх студентів групи у процес аналізу кейса.

Періодично викладач може узагальнювати, пояснювати, нагадувати теоретичні аспекти роботи чи посилення на відповідну літературу. Застосування цього методу відображено в табл. 3.3.

У кейсі розглядається конкретна ситуація, в якій відображено стан підприємства за певний проміжок часу. В опис ситуації включають основні випадки, факти, прийняті рішення за цей час, причому ситуація може зображати як комплексну проблему, так і приватне реальне завдання.

Таблиця 3.3.**Застосування методу кейса у процесі навчання**

Фаза роботи	Дії викладача	Дії студента
До початку заняття	<ol style="list-style-type: none"> 1. Підібрати кейс. 2. Визначити основні й допоміжні матеріали для підготовки студентів. 3. Розробити сценарій заняття 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Одержати кейс і список рекомендованої літератури. 2. Індивідуально підготуватися до заняття
Впродовж заняття	<ol style="list-style-type: none"> 1. Організувати попереднє обговорення кейса. 2. Поділити групу на підгрупи. 3. Керувати обговоренням кейса в підгрупах, даючи додаткові відомості 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ставити запитання, що поглиблюють розуміння кейса і проблеми. 2. Розробити варіанти рішень, слухати, що говорять інші. 3. Брати участь у прийнятті рішень
Після заняття	<ol style="list-style-type: none"> 1. Оцінити роботу студентів. 2. Оцінити прийняті рішення і поставлені запитання 	Скласти письмовий звіт про заняття за запропонованою темою

Зазвичай інформація не містить повного опису діяльності підприємства, а має більш орієнтовний характер. Тому для побудови логічної моделі, необхідної в ході ухвалення обґрунтованого рішення допускається доповнення кейса даними, що, на думку учасників, могли бути в дійсності. У такий спосіб студент не тільки фіксує розглянутий випадок, але й розуміє його на такому рівні, коли можна прогнозувати і демонструвати те, що пропущено в кейсі.

Як і для інших ділових ігор для цього методу метою є максимальна активізація кожного студента й залучення

його до аналізу ситуації і прийняття рішень. Тому група поділяється на таку кількість підгруп, щоб вони склалися з 3-5 осіб. Чим менше учасників у підгрупі, тим більше буде залучений кожен студент до роботи над кейсом, тобто підвищується персональна відповідальність за результат. Склад підгрупи (команди) формується самими студентами за їхнім бажанням. Кожна команда вибирає керівника (модератора), який відповідає за організацію роботи підгрупи, прийняті рішення і розподіляє питання між учасниками. Після завершення роботи з теми занять модератор робить доповідь на 10 хв за результатами роботи своєї підгрупи.

Безпосередню роботу з кейсом можна організувати двома способами:

1. Кожна підгрупа виконує тільки одну тему протягом усіх практичних занять.

2. Усі підгрупи працюють одночасно над однаковим розділом (темою) кейса, конкуруючи між собою в пошуку найбільш оптимального рішення.

У першому випадку навчальна група становить одну команду, розбиту на підгрупи. Необхідно, щоб кожна підгрупа чітко уявляла, за які рішення вона відповідає перед іншими підгрупами. Наприклад, підгрупа, що розробляє цінову політику підприємства, повинна надавати інформацію про ціни на продукцію (товар) підгрупі, що відповідає за збутову політику підприємства при розрахунку обсягів збуту. Здійснюється обмін інформацією як у процесі занять, так і під час обговорення результатів.

У другому випадку потрібний досить великий обсяг аудиторних практичних занять, щоб кожна підгрупа послідовно пройшла всі теми навчального курсу. На розробку однієї теми потрібно зазвичай 4 год практичних занять. Підгрупи змагаються між собою, представляючи різні команди.

Рекомендується така послідовність роботи підгрупи над кейсом:

- записати мету (тему), над якою повинна працювати підгрупа;

- виписати питання, сформульовані в запропонованому посібнику для зазначеної теми;

- за кожним питанням коротко висловити думки, а кому-небудь з учасників їх записувати (наприклад модератору);

- сформулювати підсумкову думку, яка буде рішенням поставленого завдання.

У процесі роботи в підгрупі (команді) кожному учаснику рекомендується дотримуватися таких правил:

- активно брати участь у висловленні ідей та обговоренні;

- терпимо ставитися до поглядів інших учасників;

- не переривати того, хто висловлюється, дати йому можливість повністю висловити свою думку;

- не повторювати думки вголос;

- не маніпулювати неточними чи неправильними відомостями для того, щоб прийняли ваш погляд;

- пам'ятати, що кожен учасник має рівні права;

- не нав'язувати свою думку іншим;

- чітко формулювати своє остаточне рішення (усно чи письмово). Для представлення результатів рекомендується підготувати на одній сторінці резюме у вигляді висновків (текст, графіки, таблиці). Виступ модератора має бути в межах 10 хв., а попередньо на дошці записуються основні результати роботи.

Інші підгрупи стають слухачами й опонентами доповідача, а потім оцінюють доповідь модератора. Обговорення теми закінчується підбиттям підсумків викладачем.

Метод портфоліо. Завданням вищої школи є створення таких умов, які б забезпечували початок самоосвіти, самопізнання й само-актуалізації особистості, а також сприяли формуванню мотивації досягнення певних результатів. Одним із таких засобів може стати портфоліо.

Портфоліо в перекладі з італійської означає "папка з документами", "папка фахівця". Залежно від цілей створення портфоліо бувають різних типів.

Перший тип – це "папка досягнень", спрямована на підвищення власної значущості студента та відображення його успіхів (похвальні грамоти за навчання, досягнення в спорті, музиці, шахах тощо; вдячні листи батькам, таблиці успішності, значки, медалі тощо).

Другий тип – рефлексивне портфоліо, що розкриває динаміку особистісного розвитку студента й допомагає відстежити як кількісну, так і якісну результативність його діяльності. До цієї папки збираються всі контрольні і творчі роботи студента – твори, виклади, есе, малюнки, вироби, залікові роботи, відеокасети, результати медичних і психологічних обстежень тощо, усе, що було зроблено протягом визначеного терміну (наприклад року).

Третій тип портфоліо – проблемно-дослідний, пов'язаний з написанням реферату, наукової праці, підготовкою до виступу на конференції. Це набір матеріалів з певних рубрик, наприклад варіанти назв реферату (доповіді, статті); список літератури для вивчення; мікротеми, проблемні галузі, план дослідження; дискусійні погляди; факти, цифри, статистика; цитати, афоризми; інтеграція з іншими предметними галузями; результати дослідження; висновки за результатами дослідження; методи дослідження; прогнози і перспективи.

Збирання та систематизація матеріалу в таких портфоліо допомагає студентам не тільки гідно написати наукову працю, а й підвищує їхні пізнавальні інтереси до наукових зразків.

Четвертий тип портфоліо – тематичний, створюваний у процесі вивчення великої теми, розділу, навчального курсу. Робота над ним будується так: викладач повідомляє спочатку назву досліджуваної теми, а також форму контролю за нею – захист свого портфоліо, зібраного за результатами роботи над цією темою.

Після перевірки портфоліо викладачем необхідно організувати їх презентацію і публічний захист. Одні студенти виступають перед групою чи курсом, розкривають зміст своїх портфоліо, а інші – ставлять запитання, обговорюють, а потім оцінюють презентоване портфоліо за власними критеріями.

Після публічного "захисту" портфоліо відбувається розмова студента з викладачем (наставником, науковим керівником) щодо якості портфоліо й успішності його захисту. Головне, щоб аналіз роботи студента робився без різких оцінних суджень викладача. Результатом цієї розмови може бути програма подальшого поглиблення пізнавального інтересу студента чи навпаки, зміна теми (проблеми), а відповідно й пізнавального інтересу. Педагог пропонує різні варіанти і шляхи особистісного розвитку, а студент вибирає кращий.

При виборі й поєднанні методів навчання необхідно керуватися такими критеріями:

- відповідність методів принципам навчання;
- відповідність цілям і завданням навчання.
- відповідність змісту конкретної теми;
- відповідність навчальним можливостям студентів: віковим, психологічним; рівню підготовленості (освіченості, вихованості і розвитку);
- відповідність методам тієї науки, основи якої вивчаються на цьому етапі навчального процесу.
- відповідність наявним умовам і відведеному часу навчання;
- відповідність можливостям допоміжних засобів навчання;
- відповідність можливостям самих викладачів. Ці можливості визначаються їхнім попереднім досвідом, педагогічними здібностями, а також особистісними якостями.

Відтак, методи для заняття потрібно вибирати обдуманно, обережно.

7.2. Методи виробничого навчання

Виробниче навчання має свої специфічні особливості, які визначають специфіку його методів. Основною метою виробничого навчання є формування у студентів професійної майстерності. Ця мета конкретизується низкою завдань, розв'язання яких вимагає розкриття сутності професійної майстерності. До **методів виробничого навчання** належать:

- **показ прийомів трудових дій** – майстер ретельно демонструє кожен складник трудової дії, загострює увагу студентів на окремих важливих моментах;

- **вправи з виконання трудових дій** – відпрацювання системи вправ, яка передбачає їх взаємозв'язок, ієрархію навчальних цілей, правильність виконання трудових дій, їх точність, швидкість, характер;

- **самостійні спостереження** студентів використовуються у зв'язку з обслуговуванням складного обладнання з метою виявлення показників для порівняння з іншими об'єктами на підставі відомих правил, вимог;

- **письмовий інструктаж** – застосування інструктивно-технологічних карт і алгоритмів для виконання комплексних робіт та для обслуговування, налагодження, діагностики неполадок й регулювання складного обладнання;

- **методи навчання передових високопродуктивних прийомів і способів роботи** – це показ та пояснення майстра виробничого навчання передових прийомів і способів, організація вправ з відпрацювання дій, бесіди з висококваліфікованими робітниками підприємства, самостійні спостереження за їхньою роботою;

- **"активні" методи виробничого навчання** – це розрахунок режимів обробки, налагодження та регулювання обладнання; розробка й налагодження програм для автоматизованого управління.

7.3. Методика підготовки та проведення інтегрованих теоретичних і практичних занять

У літературі з педагогіки переважає погляд, відповідно до якого **навчальне заняття** – це варіативна форма організації цілеспрямованої взаємодії (діяльності й спілкування) певного складу педагогів та студентів, що систематично застосовується (в певні відрізки часу) для колективного й індивідуального вирішення завдань навчання, розвитку й виховання. Ефективність і результативність навчальних занять багато в чому визначаються їх **структурою**, тобто дидактично зумовленим внутрішнім взаємозв'язком основних компонентів навчального заняття, їх цілеспрямованою впорядкованістю і взаємодією. Структура традиційних занять передбачає чотири основних елементи: опитування, пояснення, закріплення й домашнє завдання. У педагогічній теорії розрізняють дидактичну (основну) структуру й три підструктури: логіко-психологічну, мотиваційну та методичну.

Дидактична структура складається з трьох етапів: актуалізації опорних знань і способів дій; формування нових понять і способів дій; застосування знань, формування навичок й умінь. Дидактична структура є регулятором діяльності насамперед викладача.

Навчальна діяльність студента регулюється **логіко-психологічною підструктурою** навчального заняття, що має такий вигляд: відтворення й сприйняття відомого знання; сприйняття нових знань і способів дій; усвідомлення й осмислення елементів нового; узагальнення елементів знання та способів дій; застосування знань і нових способів дій у типових ситуаціях і у змінених умовах.

Для врахування інтересів і потреб студентів викладачеві необхідно діяти відповідно до **мотиваційної підструктури** навчального заняття, що охоплює організацію й управління увагою студентів, роз'яснення змісту діяльності, актуалізацію мотиваційних станів,

спільну зі студентами постановку цілей заняття, забезпечення ситуацій успіху в досягненні мети.

Усі зазначені вище структури навчального заняття реалізуються у практичній діяльності викладача за допомогою **методичної підструктури**, що характеризується значною варіативністю. Кількість елементів у ній, їх послідовність визначаються педагогом на основі загальної дидактичної структури уроку й цілей навчання, виховання й розвитку студентів. Так, на одному уроці вона може передбачати постановку питань на відтворення студентами опорних знань, розповідь викладача та ін.; на іншому – виконання самостійної роботи пошукового характеру, постановку питань, що узагальнює бесіду та ін.

Є різні класифікації форм організації навчання, які відрізняються за критеріями, що лежать в їх основі, а саме: за кількістю студентів, дидактичною метою, видом діяльності, домінуючою функцією, місцем навчання, тривалістю занять.

Форми організації навчання сприяють реалізації навчальної, розвивальної та виховної функцій педагогічного процесу. Поряд з цим вони виконують і специфічні функції: інтегративну, комунікативну й управлінську.

Суть **інтегративної функції** полягає в тому, що завдяки формі організації навчання мета, зміст, методи й засоби навчання мають ознаки системності, стають доступними для сприйняття як завершена, цілісна одиниця взаємодії педагога і студентів.

Організація спілкування в навчальному процесі - це друга специфічна функція форми організації навчання, від якої насамперед залежить ступінь активності й характер спілкування студентів з педагогом та між собою.

Третьою суттєвою функцією форми організації навчання є **управлінська**, тобто вона може розглядатися як засіб керування навчанням, вихованням і розвитком студента й одночасно як засіб їхньої підготовки до управлінської діяльності. Ця функція зумовлена тим, що

форма синтезує поряд зі змістом, поданим у підручниках, ще й ті знання, носієм яких є динамічне соціокультурне середовище.

Сучасні тенденції розвитку практичних занять

Характерною рисою розвитку практичних занять наприкінці 1980-х – на початку 1990-х років було те, що у практиці професійної школи активно виникали нестандартні форми проведення занять. Нестандартне, або інноваційне, заняття - це заняття, що має нетрадиційну, гнучку, варіативну структуру й орієнтоване здебільшого, на підвищення інтересу студентів до навчання за допомогою нової форми організації їхньої навчальної діяльності.

За формою проведення можна виокремити такі групи **інноваційних навчальних занять;**

1. Заняття у формі змагань та ігор: конкурс, турнір, естафета, дуель, КВК, ділова гра, кросворд, вікторина.

2. Заняття, побудовані на формах, жанрах і методах роботи, відомих у суспільній практиці: дослідження, винахід, аналіз першоджерел, коментар, мозковий штурм, інтерв'ю, репортаж, рецензія, проект.

3. Заняття на основі нетрадиційної організації навчального матеріалу: урок мудрості, відвертості, заняття на тему "Дублер починає діяти", "Критичне мислення".

4. Заняття, що нагадують публічні форми спілкування: прес-конференція, виставка, аукціон, бенефіс, мітинг, регламентована дискусія, панорама, телепередача, телеміст, рапорт, діалог, "жива газета", усний журнал.

5. Заняття-фантазії: заняття-казка, заняття-сюрприз, заняття "Подарунок" та ін.

6. Заняття на основі імітації діяльності установ і організацій: суд, судовий діалог, симпозіум, слідство, трибунал, цирк, патентне бюро, вчена рада, редакційна рада.

Зазначені типи занять дають змогу формувати систему занять, що утворюють цілісну технологію навчання, на підставі якої педагог планує, розробляє й

проводить конкретні навчальні заняття. Такі заняття повинен вміти проводити кожен викладач, але їх результативність невисока. Викладачеві необхідно визначити місце нетрадиційних практичних занять у своїй роботі.

Наведемо деякі приклади інтегрованих практичних занять. **Навчальне заняття-проект.** В основу цього методу покладено ідею побудови навчання на активній основі через самостійну і практичну діяльність студентів з урахуванням їхніх особистих інтересів. Заняття-проект сприяє формуванню самостійності, творчої особистості, спрямованої на наукове мислення. Сучасна педагогіка розрізняє такі типи занять-проектів: **дослідний** (в основі якого лежить дослідження певних соціально-економічних явищ та процесів); **творчий** (спільне створення художніх творів, видовищних заходів тощо); **ігровий** (імітаційний, у яких учасники проекту виконують певні ролі); **інформаційний** (збирання та аналіз інформації про певний об'єкт); **практичний** (безпосереднє впровадження у практику певних ідей).

Діяльність студентів під час заняття-проекту включає: аналіз проблеми; усвідомлення та визначення мети проекту; розробку концепції проекту, організаційного плану, здійснення проекту; конкретну практичну діяльність щодо його реалізації; підсумки у вигляді письмового звіту та презентації; зовнішнє оцінювання проекту, що дає змогу підвищити ефективність його виконання.

Методику проведення практичного заняття розглянемо на прикладі **заняття-проекту "Громадянин"**.

Приклад. На підготовчому етапі аналізується проблема, що має бути вирішена. Студенти аналізують структуру органів державної влади в населеному пункті; визначають найактивніші у житті суспільства громадські організації та ін.

I етап передбачає **визначення актуальних проблем** місцевої громади. На цьому етапі ставиться мета

з'ясувати найактуальніші проблеми, характерні для відповідного населеного пункту.

II етап – **застосування й обґрунтування проблеми дослідження.** Вибір спільної проблеми дослідження - надзвичайно важливий етап громадської роботи людини: обрана проблема має бути максимально конкретною, посилююю, а найголовніше практичною. Відтак студенти на цьому етапі збирають інформацію з проблеми, обговорюють її у підгрупах. Одержані ідеї конспектують.

III етап – **опрацювання зібраної інформації.** Зібрана й проаналізована інформація аргументується. Складається список джерел інформації, наприклад, за схемою, поданою у табл. 3.4.

Таблиця 3.4.

Список джерел інформації

Джерело	Інформ ація
Бібліотеки	
Телебачення	
Редакції місцевих газет	
Місцеві громадські організації та групи за інтересами	

Потім кожна дослідна група аналізує інформацію за обраним джерелом. Результатом роботи на цій стадії заняття має бути накопичення певної інформації, що різнобічно характеризує проблему. Зібрані матеріали уможливають компетентний аналіз студентами ймовірних шляхів вирішення проблеми.

IV етап – **аналіз різних шляхів вирішення проблеми.** Головним завданням цього етапу є систематизація й опрацювання зібраного матеріалу, його розподіл за відповідними розділами проекту. За допомогою вчителя студенти компонують матеріали за такими розділами: 1) актуальність і важливість цієї проблеми; 2) інформація про різні підходи до вирішення проблеми; 3) програма дій.

Мета цього етапу – з'ясувати, виявити найприйнятніше вирішення проблеми, яке підтримає більшість дослідних підгруп. Синтез кількох цікавих пропозицій, може стати підґрунтям для ухвалення колективного рішення. Можливо, навчальна група підтримає вже наявний варіант вирішення проблеми, змінить його або запропонує зовсім інший. Далі потрібно наочно зобразити запропонований механізм реалізації програми дій (бізнес-план).

У етап – **реалізація плану дій**. Проходження цього етапу проекту передбачає вирішення проблеми шляхом організації різноманітних акцій студентів (наприклад, звернення з офіційною заявкою та ін.).

VI етап – **підготовка до представлення проекту**. Цей етап передбачає презентацію матеріалів дослідження аудиторії. Для представлення проекту перед журі чи педагогом студенти поділяються на 4 групи. Кожна група відповідає за підготовку однієї частини презентацій його стенду. На ньому розміщуються кращі матеріали, зібрані в ході дослідження дослідними групами і загальною групою в цілому (така робота може бути розпочата, наприклад, на початку вивчення теми і проаналізована на заключному занятті). Характеристику презентаційних матеріалів, результатів дослідження всіх робочих груп із досліджуваної проблеми слід розподіляти на два розділи: документації та демонстрації. Розділ документації поєднує всі важливі матеріали, зібрані в ході дослідження. Цими матеріалами можуть бути вирізки з газет, статті, стислі конспекти, пропозиції громадських організацій та ін. Демонстраційний розділ складається з чотирьох планшетів, кожен з яких відображає стадії роботи над проектом.

VII етап – **представлення проекту**. Презентацію дослідження можна здійснити в різних формах, вибір яких залежить від викладача. На етапі презентації матеріалів ставляться такі завдання: поінформувати аудиторію про важливість обраної проблеми; ознайомити присутніх (наприклад, запрошених гостей) із перебігом

етапу збирання інформації та результатами її аналізу; оцінити альтернативні шляхи вирішення проблеми; висвітлити процес практичної реалізації плану.

VIII етап – **підсумок заняття**. Студенти обговорюють найкращі здобутки, успіхи і помилки; критично оцінюють свою роботу.

Навчальне заняття-виставка

Одним із видів мотиваційного заняття є заняття-виставка, мета якого полягає у створенні багатосторонньої мотивації вивчення теми. Заняття організовується так. За тиждень до його проведення викладач повідомляє про нього, а для проведення самого заняття призначає 5-6 екскурсоводів з найбільш підготовлених студентів. Кожному екскурсоводові викладач визначає питання, пов'язане з досліджуваною темою, і допомагає його представити. Навчальна група поділяється на кількість бригад, відповідну кількості екскурсоводів. Кожна бригада відвідує по чергово екскурсоводів, одержуючи коротку інформацію з навчальної теми. На це виділяється 30 хв. У час, що залишився, викладач пропонує зробити короткий огляд того, з чим щойно ознайомилися студенти. Також вони одержують домашнє завдання – коротко записати те, що їм здалося цікавим і про що їм хотілося б довідатися докладніше. Така форма заняття навчає самостійності висловлювань, вільному спілкуванню з людьми, позитивно впливає на психологічний клімат групи, створює творчу атмосферу.

Заняття з розвитку критичного мислення (Дж. Стіл, К. Мередіт, І. Темпл)

Сьогодні значний вплив засобів масової інформації на наше життя очевидний, особливо на формування світогляду, інтересів, моральних цінностей у значної частини молоді. Отже, важливою умовою успіху у формуванні світогляду сучасної молоді та їх вихованні є вироблення у студентів критичного ставлення до масової культури, зокрема продукції телебачення, їх уміння

відбирати те, що збагачує особистість, розуміти, що є дезінформацією та спотворює реальну дійсність.

Методики занять з розвитку критичного мислення пройшли апробацію в різних країнах. Це ґрунтовно досліджена модель, за якою навчання відбувається найефективніше:

- 1) сприйняття інформації (доцільно використовувати різні джерела інформації);
 - 2) аналіз висновків-інформації;
 - 3) зіставлення протилежних поглядів;
 - 4) розроблення системи доказів на підтримку відповідного погляду;
 - 5) прийняття рішення, яке ґрунтується на доказах.
- Найчастіше заняття з розвитку критичного мислення має певну мету, але воно може бути й творчим процесом, де завдання чітко не сформульовані.

Розглянемо **структуру занять з розвитку критичного мислення.**

1. **Розминка.** Урок починається з розминки, яка замінює так звані організаційні моменти класичного заняття. Головна функція цього етапу – створення сприятливого психологічного клімату для творчого розвитку особистості на занятті.

2. **Обґрунтування навчання.** Знання має цінність лише тоді, коли воно використовується на практиці й усвідомлюється теоретично. Майбутнє відкривається студентам, які критично перевіряють інформацію та вибудовують свої особисті реальності. Отже, кожна тема заняття має бути обґрунтованою.

3. **Актуалізація.** На етапі актуалізації студенти пригадують, що знають з цієї теми. Вони встановлюють рівень власних знань з предмета, котрий можуть підвищити. Інформація, яку вони не пов'язують з уже відомою, втрачається дуже швидко. Девіз етапу: "Пробудіть, викличте зацікавленість, схвилюйте, спровокуйте студентів пригадати те, що вони знають". Те, що людина знає, визначає те, про що вона може дізнатися. Навчання – активна та цілеспрямована

діяльність. Установлення мети є вирішальним моментом у тривалому навчанні.

4. **Усвідомлення змісту.** На цьому етапі студент ознайомлюється з новою інформацією. У методиках критичного мислення передбачено, що на цьому етапі викладач має найменший вплив на студента, який самостійно отримує та аналізує інформацію, перевіряє власне її розуміння.

5. **Рефлексія.** Студент висловлює своїми словами певну думку, таким чином осягаючи її. Відбувається обмін думками. Мислити критично легше в атмосфері демократичності, розмаїття поглядів. У такій ситуації приймаються правильні рішення.

Часто інформація, що стосується однієї теми, але надходить з різних джерел, суперечлива. Тому правильна її обробка потребує вміння аналізувати та відрізнити факти від думок та суджень.

Практична частина заняття. Для її виконання потрібно вибрати цікаву актуальну проблему, яку останнім часом висвітлює преса. Принести на заняття три-чотири статті з цієї теми, вміщені в різних газетах, наприклад "Київські відомості", "Факти", "День". Працюючи в групах, вивчити статті. Потрібно відповісти на запитання:

- Чи наведені в статті факти? Які саме (зробіть короткий перелік)?

- Чи названо джерела, на які автори посилаються, повідомляючи про факти (якщо джерела не названо, інформація втрачає свою достовірність)?

- Чи подана повна інформація, чи є факти, що висвітлюють суть справи, її перебіг, місце, час і причини?

- Чи наведено в статті коментарі і чиї (автора статті, редакції, окремої людини)?

- Чи подана авторська думка у статті так, щоб її легко було відрізнити від решти думок?

- Яка стаття здається вам достовірною? А яка цікава? Корисні поради:

- якщо інформація важлива для вас або цікава, намагайтеся отримати її з різних джерел;

- обираючи надійне джерело інформації, будьте обережні: сьогодні в Україні є чимало видань, які розраховані на низьку культуру людей і таким чином відволікають читача від проблем сучасності.

Ядром такого заняття є три етапи, точно зорієнтовані на психологію пізнавальної діяльності: виклик - осмислення - роздуми (рефлексія). **Виклик** актуалізує знання, допомагає провести їх "інвентаризацію". **Осмислення** - це стадія введення нової інформації. **Роздуми** - особлива стадія, оскільки на ній здійснюється цілісне осмислення та обґрунтування отриманої інформації.

Серед способів розвитку критичного мислення є пакет методичних розробок, що створюють особливе інтелектуальне поле, зокрема:

- маркірована таблиця (ранжирування інформації);
- таблиця "знаю – хочу знати – дізнався" (систематизація інформації, організація рефлексії й уміння визначити мету діяльності);
- кластер (формування вмінь систематизувати і класифікувати інформацію, розвиток здібності знаходити адекватні слова);
- вихідна карта (розвиток умінь узагальнювати, формулювати запитання і тези, знаходити проблему).

Робота в межах заняття з розвитку критичного мислення ґрунтується на ідеях, що виражають важливі психологічні характеристики особистості. Є безліч шляхів формування критичного мислення, та найголовніше – зміст і методичне забезпечення навчальних занять не повинні привчати молодь до "єдино правильних істин", одновимірного бачення.

Навчальне заняття-гра "Імідж сучасного навчального закладу"

Мета заняття: визначити, які складники сприяють формуванню позитивного іміджу організації; стимулювати бажання формувати позитивний імідж

учителя, педагогічного колективу, навчального закладу; розробити кодекс поведінки вчителя з метою створення позитивного іміджу школи.

Етапи проведення уроку-гри:

I. **Організаційно-підготовчий етап.** Заздалегідь студенти вивчають матеріали, пов'язані з різними підходами до розроблення кодексів поведінки. Матеріали добираються з різних джерел, основний текст виписується на окремих аркушах. Перед початком заняття студенти поділяються на підгрупи. Кожна група обирає лідера.

II. **Ігровий етап.** Гра проводиться за планом:

1. Ведучий ознайомлює присутніх з метою гри і виголошує вступне слово.

2. Перегляд відеоролика. Аналіз поведінки за алгоритмом.

3. Ознайомлення із запропонованими кодексами поведінки.

4. Дискусія з метою вироблення загальної аргументації.

5. Захист власної концепції кожною підгрупою.

6. Прийняття й ухвалення "Кодексу поведінки працівника школи".

7. Підбиття підсумків. **Хід заняття-гри**

1. Ознайомлення з метою заняття-гри. Перегляд педагогічної ситуації, записаної на відеокамеру (це може бути урок чи будь-яка ситуація з життя). Після демонстрації запису аналізується поведінка учасників.

Алгоритм аналізу "Дзеркало поведінки":

А. Ставлення до навчального закладу: відданість справі; ефективність керівництва; відчуття себе частиною цілого.

Б. Ставлення до роботи: відповідальність за доручену справу; гармонія та співпраця; наполегливість у досягненні мети.

В. Стосунки з колегами-педагогами: ставлення до співрозмовника; повага, рівність у поведінці; ритмічні прийоми, техніка мови, засоби вираження думок, невербальна мова.

Г. Ставлення до учнів: особистісно орієнтований підхід; створення ситуації успіху; залучення до співпраці.

2. Після аналізу поведінки пропонується ознайомитися з текстами різних кодексів поведінки, підготовлених заздалегідь (тривалість – 10 хв.). В усіх підгрупах організовується дискусія з метою вироблення загальної аргументації, структури кодексу, пропонується його текст (тривалість - 20 хв.).

3. Робота в групах над кодексом поведінки.

4. Організовується спільна дискусія: захист кожною підгрупою своєї концепції. На виступ кожної групи відводиться до 3 хв. (Одна з підгруп готує проект "Кодексу честі викладача навчального закладу").

5. Колективне творче обґрунтування найбільш вдалого "Кодексу поведінки для колективу" обговорення його впливу на створення позитивного іміджу навчального закладу:

- виступ робочої групи (тривалість - 3 хв.);
- прийняття педагогічною радою рішення щодо затвердження "Кодексу честі викладача навчального закладу" і "Кодексу поведінки працівника навчального закладу".

6. Підбиття підсумків ділової гри.

ІІІ. **Заключний етап.** Цільова установка цього етапу - з'ясувати, чи була досягнута мета гри. Завдяки проведенню ділової гри стає можливим розгляд різних поглядів, активізація аналітичної діяльності учасників гри, вироблення спільного рішення.

Відтак, організація інтегрованого навчання передбачає такі етапи:

- формування групи розробників програми навчання;
- дидактичний аналіз професійної діяльності працівника;
- розробка комплексу навчально-технологічних посібників і підготовка майстрів виробничого навчання;
- проведення навчального процесу;
- оцінювання результатів та ефективності навчання.

Оснoву інтегровaного нaвчaння стaновить кoмплекc нaвчaльнo-метoдичних пoсібникiв: нaвчaльнo-метoдичний пoсібник виклaдaчa, кoнспекти студентiв, кoмплект кoнтрoльних зaпитaнь, метoдичні вкaзiвки iнстрoкторoвi з oрганiзaцiї лaборaтoрнo-вирoбничих зaнять, вирoбничoї пpaктики; нaвчaльний вiдеофiльм.

Прoдуктивнiсть пpaцi як рeзультaт iнтегровaного нaвчaння зрoстae принаймнi в 3-4 рaзи пoрiвнянo з тpaдицiйним нaвчaнням. Але це тiльки oдин iз пoзитивних мoментiв.

У нaвчaльнo-метoдичнoму пoсібнику виклaдaчa кoжна тeмa рoзкритa нa пpинципax дeдуктивнo-iндуктивнoгo пiдхoду. Iнтегровaнa iнфoрмaцiя, пoв'язaнa iз зaсвoєнням кoнкpетних умiнь (знaння, тeхнiкa бeзпeки, eкoнoмiкa й oрганiзaцiя пpaцi), пoдaнa у виглядi oписiв, рeкoмeндaцiй, схeм, малюнкiв тa фoтoгpaфiй.

У тpaдицiйнiй пpoгpaмi пpoфeсiйнoгo нaвчaння це кoмплекcнe cпpийняття пoдiленe нa двa eтaпи – тeopетичнoгo нaвчaння й вирoбничoї пpaктики, щo знижує eфeктивнiсть нaвчaння. У цiй cистeмi гpупoвa фoрмa зaнять нa нaвчaльнo-вирoбничiй дiлянцi дae змoгу пpи вiдпoвiдних нaвичкax мaйстpa oрганiзувaти iнтeнсивну рoбoту студентiв нe тiльки з вирoблeння рaцioнaльних пpийoмiв рoбoти, aлe й з рoзвитку твoрчoгo мислeння нa пiдстaвi вiрiшeння cпeцiaльнo рoзpoблeних вирoбничих зaвдaнь, aктивнoгo cпocтepeжeння, пoрiвняння й oцiнювaння пpийoмiв рoбoти, щo викoнують iншi студeнти.

Oдним iз нaйвaжливiших зaвдaнь пpoфeсiйнoгo нaвчaння нa пoчaткoвoму eтaпi є фoрмувaння вминь викoнaння вирoбничих oпepaцiй. Нaвчaння пoбудoвaнe нe нa мeхaнiчнoму зaпaм'ятoвувaннi пpиклaдiв ("Рoби, як я"), a нa oсмислeннi дiяльнoстi пiд чaс вивчeння кoнстpукцiї тa пpинципiв рoбoти oблaднaння; тeхнiки бeзпeки, eкoнoмiки й oрганiзaцiї вирoбництвa. Гoлoвнoю мeтoю кoжнoгo зaняття є cистeмний рoзгляд eлeмeнту дiяльнoстi (нaпpиклaд, пiдгoтoвки дo рoбoти) i нaвчaння

прогресивних прийомів його виконання з розглянутих вище позицій.

Ще однією особливістю запропонованого методу навчання є графічне подання "дерева діяльності" - технологічного процесу. Студент сприймає технологічний процес майбутньої роботи як послідовність вирішення завдань, що виникають. Вивчення й відпрацювання алгоритму дій у цьому випадку здійснюються на базі прийняття логічних рішень.

Отже, **методична структура інтегрованого заняття** така: організація студентів для занять; повторення й перевірка знань студентів; виявлення глибини розуміння й ступеня засвоєння вивченого матеріалу та актуалізація знань для подальшої діяльності на поточному занятті; введення нового матеріалу, організація роботи студентів з його осмислення; первинне закріплення матеріалу й вироблення вмінь і навичок застосування знань на практиці; завдання для домашньої роботи й обов'язковий інструктаж з його виконання; підбиття підсумків з коментарями оцінок за роботу студентів на занятті. Цей тип заняття варто розглядати не з позиції поєднання й послідовності його структурних компонентів, а з позиції постановки цілей і шляхів їх досягнення.

ТЕМА 7. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

МЕТА: ознайомити молодих дослідників з особливостями організації навчальної діяльності студентів.

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ: розвиток у молодих дослідників мотивації пізнання і діяльності, організаторських компетентностей, прагнення до оволодіння формами та методами самостійної роботи

МАТЕРІАЛИ ТА ОБЛАДНАННЯ: опорні схеми, моделі, презентація, література з проблем дидактики професійної школи, тест контролю знань.

ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ ТЕМИ: форми організації навчального процесу, організація навчальної діяльності, проблемне навчання, самостійна робота студентів, виробниче навчання, виробнича практика, контроль за навчальною діяльністю, кваліфікаційні роботи.

План

8.1. Проблеми формування мотивації учіння і праці у студентів професійних закладів освіти

8.2. Форми організації навчального процесу у професійному навчальному закладі навчання

8.3. Організація навчальної діяльності студентів з використанням методів проблемного навчання

8.4. Організація самостійної роботи студентів.

8.5. Дидактичні проблеми організації та змісту виробничого навчання та практики студентів

8.6. Контроль за навчально-пізнавальною діяльністю студентів

8.7. Організація і методика виконання кваліфікаційної письмової екзаменаційної (курсової, дипломної, магістерської) роботи: загальна характеристика.

Рекомендовані джерела і література:

1. Васильев И.Б. Профессиональная педагогика /Лекции для студентов инженерно-педагогических специальностей вузов. – Харьков: УИПА, 2000. – 124 с.

2. Гончаров С.М., Гурин В.А. Кредитно-модульна система організації навчального процесу : методичні аспекти: Монографія. – Рівне : НУВГП, 2008. – 626 с.

3. Гуревич Р.С. Теоретичні та методологічні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: Монографія / Р.С. Гуревич // За ред. С.У. Гончаренка. – К.: Вища школа, 1998. – 228 с.

4. Державна національна програма „Освіта” (Україна ХХІ століття) : затв. Постановою Кабінету Міністрів України від 03.11.93 № 896. – К. : Радуга, 1994. – 61 с.

5. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник / І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.

6. Дубасенюк О.А. Професійна педагогічна освіта: методологія. теорія, практика : монографія / О.А. Дубасенюк. Т. 2. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – 400 с.

7. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

8. Закон України «Про професійно-технічну освіту». – К., 1998. – 35 с.

9. Коваленко Е.Э. Методика профессионального обучения / Е.Э. Коваленко. – Харьков, ЧП «Штрих». – 2003. – 480 с.

10. Коваль Т.І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності: Навч.-метод. посібник / Т.І. Коваль, С.О. Сисоєва, Л.П. Сущенко. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2009. – 380 с.

11. Коробов Є. Т. Професійна педагогіка. Сутність процесу розуміння навчальної інформації. – Ч.І, ІІ: Навчальний посібник. – Дніпропетровськ: НМетАУ, 2007. – 52 с.

12. Лучанінова О.П. Методика професійного навчання: Конспект лекцій / О.П. Лучанінова. – Дніпропетровськ: НМетАУ, 2008. – 52 с.

13. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вінол, 2000. – 636 с.

14. Огнев'юк В. Професійно-технічна освіта в динаміці суспільних трансформацій / В.Огнев'юк // Професійно-технічна освіта. – 2000. – № 3. – С.2–4.

15. Основи професіографії : Навчальний посібник / Карніловська С.Я., Мітельман Р.Й., Синявський В.В.,

Ткаченко О.М., Федоришин Б.О., Яцишин О.О. – К.: МАУП, 1997. – 146 с.

16. Оцінювання та відбір педагогічних інновацій : теоретико-прикладний аспект. Науково-методичний посібник / За редакцією Л.Даниленко. - К.: Логос, 2001.- 185 с.

17. Педагогика профессионального образования / Е. Белозерцев, А. Гонеев, А. Пашков и др.; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 368 с.

18. Педагогічні технології : наука – практиці: Навчально-методичний щорічник О.І. Кульчицька, С.О. Сисоєва, Я.В. Цехмістер / За ред.. С.О. Сисоєвої. – К.: ВІПОЛ, 2002. – Вип. 1. – 281 с.

19. Попков В. А. Дидактика высшей школы: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед / В. А. Попков , А. В. Коржуев. – М.: Издат. центр «Академия», 2001. — 136.

20. Професійна освіта: Словник: Навч. посіб. / Укладачі: Гончаренко С.У., Зязюн І.А., Ничкало Н.Г., Дубинчук О.С. / За ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – 381с.

21. Сушенцева Л.Л. Форми організації професійного навчання в сучасному професійно-технічному навчальному закладі / Л.Л. Сушенцева. – Кривий Ріг: Поліграфічний центр, 2003. – 74 с.

22. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура: монографія / за ред. В.Г. Кременя. – К.: Педагогічна думка. – 2008. – 472 с.

23. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения. - СПб.: Питер, 2004. – 541 с.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. Проаналізуйте проблеми формування мотивації учіння і праці у студентів професійних закладів освіти

2. Розкрийте форми організації навчального процесу у професійному навчальному закладі навчання

3. У чому полягає організація навчальної діяльності студентів з використанням методів проблемного навчання?

4. Охарактеризуйте особливості організація самостійної роботи студентів.

5. У чому сутність дидактичних проблем організації та змісту виробничого навчання та практики студентів?

6. Розкрийте форми та методи контролю за навчально-пізнавальною діяльністю студентів

7. Проаналізуйте поетапність організації та методики виконання кваліфікаційної письмової екзаменаційної (курсової, дипломної, магістерської) роботи: загальна характеристика.

8.1. Проблеми формування мотивації учіння і праці у студентів професійних закладів освіти

Провідний фактор регуляції активності особистості, її поведінки і діяльності, яким є мотивація, викликає значний інтерес у педагогів і батьків. Ефективна соціально-педагогічна взаємодія з дитиною, підлітком, юнаком неможлива без урахування особливостей її мотивації.

Основу мотивації становлять усвідомлювані чи неусвідомлювані психічні фактори, що спонукають індивіда до вчинення певних дій та визначають його спрямованість і цілі¹.

На думку Р.С. Нємова, до поняття "мотивація" включається уявлення про енергетичні першоджерела поведінки. Її також можна розглядати як сукупність факторів, що впливають на поведінку людини. Серед мотиваційних факторів, які належать до внутрішніх, спонукальних сил поведінки, важливе значення мають потреби й мотиви.

Психологія, педагогіка, соціологія по-різному розглядають поняття "потреба"⁸. Потреба – це стан індивіда, що створюється відчутною потребою в об'єктах, необхідних для його здійснення та розвитку, і який є джерелом його активності (О. В. Петровський);

А. Маслоу свою теорію потреб зобразив у вигляді наочної пірамідалної моделі. У вершині піраміди він розмістив потребу в знанні, розглядаючи її як вищу потребу. Ю.В. Шаров визначив потребу в інформації як початковий етап розвитку духовних (у тому числі пізнавальних) потреб.

Важливу роль відіграє інформаційна потреба. В.А.Ведіняпіна вважає, що така потреба – це джерело "активності людини як суб'єкта у взаємодії з навколишнім світом". Дослідниця виокремлює два основних рівні інформаційної потреби: 1) потреба всього живого в інформації для орієнтовно-пристосувальної поведінки і боротьби за існування; 2) усвідомлена людиною

необхідність інформації для здійснення творчої перетворювальної. Зазначено, що чим вищий рівень знань людини, тим вищий рівень інформаційної потреби для неї характерний. Це пояснюється тим, що будь-яке наявне знання може підсилювати цю потребу.

При цьому пізнавальна потреба є більш високим рівнем розвитку інформаційної. У зв'язку з цим, ми за аналогією визначили рівні розвитку інформаційної потреби. Інформаційна потреба буває ситуативна (нижчий рівень) і стійка (вищий рівень). Розвиток інформаційної потреби сприяє формуванню пізнавальної потреби та її подальшому розвитку.

Виділяють такі рівні пізнавальної потреби: потреба у враженнях; допитливість; цілеспрямована пізнавальна діяльність. Є різні форми вираження пізнавальної потреби: потреба в дослідженні, одержанні нового знання, засвоєнні готових відомостей.

Розглянемо критерії пізнавальної потреби, виокремлені В.Г. Леонтьєвим:

1. Людина повинна активно прагнути до знання, до пізнавальної діяльності.

2. Людина має переживати стан активного пошуку, очікування інформації.

3. Очікувана інформація, об'єкт пізнання викликають у свідомості людини питання, що формуються у вигляді пізнавальних завдань, проблемних ситуацій.

4. Людина виконує цілеспрямовану пізнавальну діяльність і характеризується підвищеним інтелектуальним напруженням, вона не потребує спонукання до діяльності зовнішніми стимулами (вимогами вчителя, батьків).

Відповідно до перших двох критеріїв, як одну з ознак наявності пізнавальної потреби, нами було взято пізнавальну активність. Вона виявляється у спрямованості та стійкості пізнавальних інтересів, прагненні до ефективного використання знань і способів діяльності, мобілізації волевих зусиль на досягнення навчально-пізнавальних цілей (Т.І.Шамова).

Г.І. Щукіна розглядає інтерес як вибіркова спрямованість психічних процесів людини на об'єкти, явища навколишнього світу, і як потреба особистості займатися якоюсь конкретною діяльністю для отримання задоволення від виконаного. Вона зазначає, що інтерес є також могутнім збудником активності особистості, під впливом якого всі психічні процеси відбуваються дуже інтенсивно й напружено, а діяльність стає захоплюючою і продуктивною.

Так, психологами інтерес визначається як вибіркова спрямованість уваги людини (Б.М. Теплов, О.В. Запорожець, Н.Ф. Добринін, Т. Рибо);

Пізнавальний інтерес – найважливіший складник загального феномену інтересу. Предметом пізнавального інтересу є пізнання навколишнього світу не тільки з метою біологічного і соціального орієнтування в дійсності, а й у самому істотному ставленні людини до світу – у прагненні розуміти його різноманіття, відображати у свідомості сутнісні сторони, причинно-наслідкові зв'язки, закономірності, суперечності.

Пізнавальний інтерес – це особлива вибіркова спрямованість особистості на процес пізнання; її вибіркового характер виражений у певній предметній галузі знань, яку людина прагне досягнути, щоб зрозуміти й оволодіти її цінностями.

Г.І. Щукіна виокремлює такі основні тенденції розвитку пізнавальних процесів:

1) від інтересу, пов'язаного із зовнішніми стимулами, до інтересу, пов'язаного з внутрішнім середовищем самого студента;

2) від інтересу нерозчленованого до більш диференційованого;

3) від випадкового інтересу до більш стійкого;

4) від поверхового інтересу до інтересу з глибокою теоретичною основою.

Учена зазначає, що першою сходинкою формування пізнавального інтересу є цікавість, яка повинна перейти в допитливість. Унаслідок того, що допитливість не дає

глибини пізнання внаслідок загальності, необхідна ще одна сходика - сам пізнавальний процес.

Стрижневою властивістю інтересу є його здатність впливати на такі характеристики особистості, як світогляд, переконання, ставлення до навчання, спрямованість розвитку особистості, самоактуалізацію та ін.

Складність процесу виховання пізнавального інтересу привернула увагу С.А. Радька, який розглядав інтерес до знань як "складне психічне утворення, у якому виражена єдність процесів відображення індивідом зовнішнього світу й емоційного ставлення до нього".

Пізнавальний інтерес можна розглядати як засіб навчання, як мотив навчальної діяльності, як стійку якість особистості. Пізнавальний інтерес має особливу властивість – його об'єктом є не тільки зміст досліджуваного предмета, а і сам процес оволодіння знаннями.

Формування і цілеспрямований розвиток інформаційної та пізнавальної потреб у процесі професійної діяльності вчителя сприяє вихованню у студентів емоційно-позитивного ставлення до навчання. Потреби й емоції взаємозалежні. Емоції становлять позитивну чи негативну оцінку людиною значення навколишніх предметів і явищ, а також власних дій для задоволення наявних потреб. Емоції також тісно пов'язані з мотивами. Функцією процесів мотивації є спонукання людини до певної діяльності. Функцією емоційних процесів є відображення, корегування мотиваційних процесів, які підтримуються особливостями емоційного клімату, необхідного для створення та підтримки мотивації навчання.

Емоційно-позитивне ставлення до навчання ми розуміємо як сукупність залежностей і взаємозв'язків, що виникають у процесі взаємодії студента з викладачами у міжособистісному спілкуванні та в умовах співпраці в навчальному процесі.

Найважливіші умови виховання у студентів емоційно-позитивного ставлення до навчання такі: створення сприятливого психологічного клімату в навчальному колективі, особистісно орієнтована педагогічна суб'єктно-суб'єктна взаємодія, формування й розвиток інформаційної і пізнавальної потреб. У юнацькому віці спілкування є провідним видом діяльності. Пізнавальний інтерес визначається як потреба людини у знанні.

Завдання формування у студентської молоді стійкої позитивної мотивації до навчальної діяльності є одним із головних для педагогів. Необхідна цілеспрямована робота. Психологи А.К. Маркова, А.В. Орлов, Л.М. Фрідман пропонують такі основні шляхи і методи формування стійкої мотивації до навчальної діяльності¹.

1. *Роль змісту навчального матеріалу в мотивації учіння.* 2. *Раціональна організація навчальної діяльності.* Вивчення кожного самостійного розділу чи теми навчальної програми має складатися з трьох етапів: мотиваційного, операційно-пізнавального, рефлексивно-оцінного. 3. *Вплив колективних форм навчальної діяльності,* що сприяє включенню студента до активної навчальної роботи, що поступово стає його потребою й набуває для нього цінності, а це у свою чергу приводить до формування мотивації учіння. 4. *Значення оцінки у становленні мотивації навчальної діяльності* та її якісний аналіз з акцентуванням на досягненнях в опануванні навчального матеріалу та виявленям причин неуспішності.

У сфері професійної мотивації найважливіше значення має позитивне ставлення до професії, образ майбутньої професійної діяльності, оскільки цей мотив пов'язаний з кінцевими цілями навчання.

8.2 Форми організації навчального процесу у професійному навчальному закладі

Форма організації навчального процесу - це спосіб організації та проведення навчальних занять, у процесі

чого реалізуються зміст навчальної роботи, дидактичні задачі, методи навчання. Форми організації навчальних занять розрізняють за такими ознаками: а) вид взаємозв'язку викладача і студента; б) характер діяльності педагога і студента; в) кількісний склад студентів на заняттях; г) місце й умови проведення занять.

Дослідники проблем дидактики професійної школи не мають єдиної думки щодо класифікації форм організації навчального процесу. Ми наводимо класифікацію, розроблену Р.А. Нізамовим. Він розрізняє форми навчання, форми контролю й оцінювання знань, умінь і навичок студентів; форми науково-дослідної роботи.

До **форм навчання** належать: лекції, семінарські, практичні, лабораторні заняття, навчальні конференції, консультації, екскурсії, експедиції, навчальна виробнича (педагогічна) практика, курсові і дипломні (роботи); самостійна робота студентів. При цьому лекція і семінар - форми навчання, які переважно орієнтовані на колективну навчальну діяльність, що спрямовується педагогом; лабораторні і практичні заняття, групові консультації - на групову роботу та індивідуальну роботу, яка передбачає самостійне опрацювання студентами джерел, заняття в лабораторії, підготовку курсових і дипломних робіт, індивідуальні консультації та ін.

Форми контролю, обліку й оцінювання знань, умінь і навичок студентів включають колоквіуми, заліки, іспити (курсіві і державні), захист курсових та дипломних робіт (проектів). Формами організації науково-дослідної роботи студентів є науково-дослідні гуртки, об'єднання, конструкторські бюро, студентське наукове об'єднання тощо.

Охарактеризуємо для прикладу деякі форми організації навчального процесу.

Лекція. Лекція (лат. – читання) – традиційна форма навчання у професійних навчальних закладах. Лекції та диспути були основною формою навчання в середньовічних університетах і проводилися у формі читання церковних першоджерел з докладними

коментарями до них. У XVIII-XIX ст. в університетах Росії лекція була єдиним методом викладання і лише у другій половині XIX ст. набули поширення практичні й лабораторні заняття.

За дидактичною сутністю лекція є і організаційною формою навчання, і специфічним способом взаємодії викладача та студентів, у межах якого реалізуються різноманітний зміст і методи викладання, і методом навчання - монологічний виклад навчального матеріалу в систематичній та послідовній формах, сконцентрований здебільшого навколо фундаментальних проблем науки.

Лекція – найбільш ощадливий спосіб передачі і засвоєння навчальної інформації. Викладач відбирає найголовніше, суттєве з великого потоку науково-технічної інформації, спрямовує увагу студентів на найважливіші питання спеціальності, аналіз нових наукових проблем, що ще не були відображені в підручниках і навчальних посібниках; розкриває перспективи подальшого розвитку конкретної галузі науки. Лекція – основа для подальшої самостійної роботи, вона розвиває інтерес і любов до науки, творчі здібності, інтелектуальну й емоційно-вольову сфери особистості, сприйняття, пам'ять.

З огляду на викладене, а також на той факт, що лекція займає визначне місце серед інших форм навчальної роботи й поєднується з ними, можна виокремити чотири основні **функції лекції**: інформативну; орієнтувальну; методологічну; розвивальну і виховну.

Аналізуючи наукові теорії, розглядаючи сучасні наукові проблеми, лектор розкриває, виявляє методи дослідження, порівнює і зіставляє їх, з'ясовує принципи наукового пошуку, його загальні передумови й підходи, тобто здійснює **методологічну функцію** лекційного викладання.

Основна дидактична мета лекції – забезпечення орієнтовної основи для подальшого засвоєння навчального матеріалу. У цілісній системі форм і методів навчальних

занять лекції належить найважливіша роль, що може бути реалізована тільки цією формою навчання.

За дидактичним призначенням корисно розрізняти:

- **вступні лекції**, покликані виявити чи підсилити інтерес, розвинути інші мотиви пізнання, допомогти зорієнтуватися в науковій літературі;
- **тематичні лекції**, що містять факти, їх аналіз, висновки, докази конкретних наукових положень;
- **заклучні лекції** (за темою, розділом, курсом);
- **оглядові** (за проблемою);
- **лекції-консультації** (з метою допомоги).

Заклучні й оглядові лекції спрямовані на новий рівень систематизації, узагальнення, поглиблення досліджуваного. У лекціях-консультаціях лектор подає більш-менш систематичне висвітлення низки важливих проблем, відповідаючи на запитання, що попередньо надійшли від студентів.

За місцем у системі навчального процесу вирізняють **лекції, що випереджають самотійну роботу** (поки що найпоширеніший вид лекцій), і **лекції, що завершують визначений етап самотійної роботи студента**. У лекціях, що завершують певний етап самотійної роботи, лектор, який звільняється від необхідності викладати весь фактичний матеріал, одержує можливість для більш глибокого і різнобічного аналізу розглянутої проблеми. Методологічна й розвивальна функції на такій лекції можуть здійснюватися набагато повніше. Виходячи зі змісту і способу подання інформації, лекції варто поділяти на інформаційні, проблемні і змішані.

Наведемо кілька підходів до підготовки лекції. Після вивчення відповідного наукового й методичного матеріалу викладачу необхідно визначити вид лекції за її дидактичним призначенням, місце в системі навчального процесу і спосіб побудови, а також спланувати її структуру. Компонування структури лекції пов'язане не тільки з розбиванням матеріалу за логічною формулою "класичного тричлена": введення (постановка проблем і

задач), виклад (процес рішення), висновок (результат рішення та наслідки), але і з проробленням основної частини (викладу) з погляду цілей, змісту і засобів навчання. Цілі лекції корисно окреслювати у зв'язку зі здійсненням зазначених раніше основних функцій лекційного викладання, зміст – відповідно до його логічної структури, орієнтуючись на відокремлення ключових ідей та положень, а методи і засоби, поряд з усним монологічним викладом, повинні включати елементи бесіди, демонстрації посібників, моделей, дослідів тощо.

Композиція **лекції** при такому підході відображає і цільові настанови, і структуру наукового знання, і засоби його оброблення. Причому цілі визначають добір змісту та зв'язки між його елементами (спочатку теза, потім аргументи чи, навпаки, спочатку проблема, потім гіпотеза, аргументи і, нарешті, рішення (теза). Схематично це зображено на рис. 3.1.

Результати підготовчої роботи оформляються у вигляді докладного плану, тез, конспекту. Зазвичай, необхідний конспект усього циклу лекцій, але саме викладення лекцій має проводитися не за конспектом, а за робочим планом, що передбачає послідовне висвітлення усіх положень.



Рис. 8.1. Композиція лекції

Семінарське заняття

Провідною метою професійної школи сьогодні є подальше підвищення рівня підготовки фахівців на підставі вдосконалювання змісту, ефективної організації навчальних занять. Ця мета перед педагогами професійних навчальних закладів ставить два практичні завдання: передача студентам певного обсягу навчальної інформації й озброєння їх раціональними способами і засобами самостійного пошуку та здобуття знань. У реалізації цих завдань значну роль відіграють семінарські заняття.

У планах професійних навчальних закладів семінарські заняття належать до категорії практичних занять. Є два види семінарських занять: на заняттях першого виду продовжується теоретичне вивчення матеріалу, розпочате на лекції, але в більш детальному вигляді; тоді як на заняттях другого виду основна увага звертається на зв'язок теорії з практикою, на вироблення умінь та навичок. Як свідчать спостереження, **основні функції семінарських занять** такі:

- більш глибоке і детальне вивчення найважливіших та найскладніших тем;
- розширення знань з урахуванням специфіки професійної підготовки майбутніх фахівців;
- залучення студентів до практичної роботи, набуття ними деяких попередніх умінь за своєю майбутньою спеціальністю;
- вдосконалення й закріплення набутих знань, умінь і навичок;
- навчання самостійного опрацювання книг за фахом, читання й осмислення додаткової літератури за темою;
- виховання потреби висловлювати свій погляд, своє розуміння обговорюваної проблеми;
- перевірка знань, умінь і навичок студентів.

Семінарські заняття розрізняються також за характером підготовки й особливостями проведення. Наприклад, семінарське заняття за однією темою можна

побудувати як живу бесіду з аудиторією, як диспут за розглянутими проблемами, симпозіум за заздалегідь підготовленими матеріалами чи прослуховування й обговорення рефератів-доповідей тощо. Головне, щоб семінарське заняття за своїм змістом не копіювало одне яке-небудь джерело навчальної інформації (наприклад підручник), а поєднувало декілька джерел.

Ефективність навчальної діяльності студентів на семінарському занятті безпосередньо залежить від активності студентів, яку стимулює викладач. Семінар зазвичай завершується постановкою завдання до наступного заняття.

За семінарськими заняттями розробляються методичні вказівки для студентів з кожного навчального предмета. Вони містять рекомендації з організації самостійної роботи студентів, тематику занять з перерахуванням типових питань-проблем, список літератури, практичні завдання. Такі посібники видають усім студентам до першого семінарського заняття.

Консультація

Консультація навчає студента працювати з книгою, робити записи до заняття, підбирати літературу, розбиратися у важкому питанні, тобто це форма надання допомоги студентам у їхній самостійній роботі. Специфіка консультації часто полягає в добровільному, вільному відвідуванні її студентами. Це форма особистого спілкування студента з викладачем. **Функції консультацій** такі: розвиток інтересу до обраної професії, спеціальності; набуття студентами навичок самостійного навчального та наукового пошуку; доповнення, поглиблення, уточнення набутих теоретичних знань; закріплення знань; встановлення рівня знань; вивчення індивідуальності студента та ін.

Сьогодні є декілька **класифікацій консультацій**.

I класифікація – залежно від контингенту студентів: індивідуальні, групові, потокові.

II класифікація – залежно від етапів навчального процесу: вступні, поточні, підсумкові.

III класифікація – за дидактичними цілями і задачами: настановні, методичні, контрольні, проблемні.

IV класифікація – за засобами проведення: словесні, письмові (методичні рекомендації, вказівки), стенди-консультації, вітрини-консультації.

V класифікація-за способами проведення: консультація-порада, консультація-роз'яснення, консультація-обговорення, комбінована консультація.

Лабораторно-практичне заняття

Це одна з форм організації педагогом навчальної діяльності студентів, у якій домінує їх практична діяльність, що здійснюється на підставі спеціально розроблених завдань в умовах лабораторії (спеціально обладнаного кабінету). Найбільш характерною їх рисою є організація самостійної роботи студентів, яка проводиться під керівництвом викладача. На цих заняттях використовуються різні прилади, інструменти, установки, технічні засоби, матеріали і т. Ін.

Лабораторно-практичне заняття складається з таких етапів: вступна частина (викладач формулює мету заняття, ставить завдання, визначає питання, виконує разом зі студентами схему дій); самостійна робота (студенти визначають шляхи розв'язання поставлених завдань, окреслюють послідовність виконання необхідних дій, вирішують поставлені завдання, складають звіти); заключна частина (викладач аналізує хід виконання й результати роботи студентів, виявляє помилки і визначає причини їх виникнення).

Лабораторні роботи у професійній школі поділяються на фронтальні лабораторні роботи і практикуми. У фронтальних лабораторних роботах всі студенти виконують однакове завдання, тематика якого має відповідати змісту навчального матеріалу за темою. Практикуми та практичні заняття проводяться після закінчення вивчення великої теми, розділу програми, наприкінці півріччя або навчального року. Вони мають, переважно, повторювально-узагальнювальний характер, надають студентам більшої самостійності, створюють

більше можливостей для реалізації взаємозв'язку загальної й професійної освіти.

Самостійна робота

Сутність самостійної роботи студентів полягає в організації самостійної пізнавальної діяльності. Вона є одним із найважливіших засобів їх підготовки до активної самоосвіти, у цьому полягає її основна дидактична мета. Самостійна робота здійснюється як у ході занять, так і в позаурочний час.

У професійній школі поширені такі форми позаурочної самостійної роботи: робота з навчальною й довідковою літературою (завдання – виокремлення головного, систематизація, аналіз, узагальнення, складання блок-схем, таблиць, алгоритмів і т. ін.); виконання наскрізних та індивідуальних завдань за циклами дисциплін; вивчення теми з невеликою групою студентів, кожний з яких займається потім з декількома студентами (з подальшим захистом у викладача); розробка студентами методичних матеріалів з предмета (схем, таблиць, опорних конспектів, завдань і т. ін.); підготовка до лабораторних робіт; конкурсне виконання різних завдань; вивчення нової техніки, технології на базових підприємствах, у лабораторіях; самостійне вивчення дисципліни під керівництвом викладача; виконання спеціально підготовлених завдань розвивального характеру (мета – більш глибоке та міцне засвоєння важливих положень предмета).

Ефективність тієї або іншої форми організації навчання залежить від багатьох факторів, серед яких одним з основних є педагогічна, психологічна й методична підготовленість викладачів і студентів до її реалізації.

8.3 Організація навчальної діяльності студентів з використанням методів проблемного навчання

Проблемне навчання – це не тільки один із засобів активізації розумової діяльності студентів, а інтеграція

різних прийомів, методів, принципів навчання, спрямованих на розвиток умінь мислити, вчитися, адекватно оцінювати себе й обставини. Воно потребує від викладача системних дій, які викликають розумову пошукову діяльність студентів. Проблемне навчання – це система методів, побудована з урахуванням логіки мисленнєвого процесу та закономірностей пошукової діяльності, тому воно забезпечує розвиток розумових здібностей студентів, активізує пізнавальний інтерес.

Основними категоріями проблемного навчання є проблема, проблемне завдання, проблемна ситуація.

Проблема (від гр. утруднення, завдання) – це об'єктивна суперечність; суперечлива ситуація, що постає у вигляді протилежних позицій у поясненні будь-яких явищ, об'єктів, процесів і потребує адекватної теорії для її розвивання; в широкому розумінні – складна теоретична або практична суперечність, що потребує вивчення, дослідження.

Проблема зазвичай виражається у формі запитання або завдання. **Проблемне запитання, завдання**, що виникло чи поставлене перед суб'єктом, потребує відповіді, яка заздалегідь невідома і має бути знайдена шляхом творчого пошуку, для здійснення якого у студента є певні придатні вихідні засоби. У разі інформаційного запитання, на відміну від проблемного, достатньо звернутися до джерела інформації, яке містить однозначну відповідь. У проблемному запитанні завжди є прихована суперечливість, усвідомлення - перший крок до вирішення проблеми. Важливе значення має наявність у студентів такого рівня знань, розумових умінь, який був би достатнім, щоб розпочати пошук невідомого результату або способу виконання завдання.

Проблемна ситуація розглядається в науці як пізнавальне ускладнення для суб'єкта, подолати яке можна тільки шляхом розумового пошуку. Ознаками проблемної ситуації є наявність проблеми, певна готовність суб'єкта до пошуку рішень, можливість кількох шляхів розв'язання. Тому будь-яка проблемна ситуація

містить проблему, але не кожна проблема стає проблемною ситуацією.

Науковці (А.В. Брушлівський, В.Т. Кудрявцев та ін.) розрізняють два типи проблемних ситуацій – первинні та вторинні. **Первинна проблемна ситуація** з'являється тоді, коли студент, наштовхуючись на суперечність, ще не усвідомлює її, хоча й відчуває при цьому здивування, нерозуміння, пізнавальний дискомфорт. **Вторинна проблемна ситуація** має місце там, де проблема усвідомлена та чітко сформульована, тобто суб'єкт бачить, у чому полягає суперечність, і готовий вирішувати проблему. У деяких випадках створення проблемних ситуацій можливе без запитань викладача. Запитання виникають у студентів під впливом побаченого експерименту, реальної події, художнього твору тощо. Створення ланцюга проблемних ситуацій (в якому простіші ланки зумовлюють складніші) та керування діяльністю студентів щодо самостійного вирішення навчальних проблем становить сутність проблемного навчання.

Навчальне проблемне завдання має відповідати таким вимогам:

1) містити певні пізнавальні утруднення, пов'язані з об'єктивними суперечностями, властивими досліджуваному предмету, процесу;

2) зумовлюватися логікою пізнавального процесу;

3) передбачати можливість послідовного розподілу проблеми, формулювання часткових проблемних запитань, кожне з яких може бути сходинкою у вирішенні проблеми;

4) спрямовувати студентів на актуалізацію знань, необхідних для вирішення проблеми;

б) спонукати студентів до активного пізнавального пошуку, викликати позитивне емоційне ставлення до процесу пошуку істини, зацікавленість змістом, бути потужним для студентів.

Розвиток самостійного мислення майбутнього фахівця, вміння знаходити вихід з нестандартних професійних

ситуацій – це насамперед виховання здатності відчувати привабливість процесу прийняття нешаблонних рішень. Мета мислення – задоволення інтересу – досягнення цієї мети є нагородою за розумові зусилля. Дидактична майстерність викладача полягає в тому, щоб за допомогою певної системи прийомів досягти того, що Студент дійсно відчує певне інтелектуальне утруднення; усвідомить (сформулює) проблему; захоче і зможе її вирішити. Усі ці завдання розв'язуються за допомогою створення проблемних ситуацій, їх підґрунтям можуть бути суперечності між одержаними раніше знаннями і новими фактами, що порушують теорію; розуміння наукової важливості проблеми й недостатня теоретична база для її розв'язання.

Для створення проблемних ситуацій або управління ними доцільно керуватися такими правилами:

1. Під час виконання проблемного завдання має бути визначене головне з того, що підлягає засвоєнню.

2. У завданні має бути одне невідоме, що є закономірністю.

3. Завдання має відповідати інтелектуальним можливостям студентів за ступенем складності, новизни, узагальненості й базуватися на знаннях, що вже засвоєні саме цими студентами.

4. Проблемне завдання має передувати вивченню нового навчального матеріалу, перед постановкою проблемного запитання можуть бути повідомлені тільки необхідні для вирішення проблеми нові факти.

5. Формулюючи проблему, необхідно вказувати причину її виникнення ("не з'ясовано.., не вирішено.., не пояснено...").

6. Одна й та сама проблемна ситуація може бути створена різними способами: за допомогою теоретичних проблемних запитань (пояснити, узагальнити, передбачити) або практичних проблемних завдань (знайти новий спосіб дії).

7. Управління процесом розв'язання проблеми може здійснюватися за допомогою окремих запитань-підказок

або поділу проблеми на послідовний ряд часткових проблемних завдань.

У ході підготовки до проблемних занять необхідно обмірковувати послідовну систему проблемних завдань, яка має охопити весь навчальний матеріал (блок, тему). Перша проблемна ситуація має викликати пізнавальний інтерес до цієї теми. Всі проблемні завдання мають допомогти розкрити зміст теми, викликаючи потребу не в окремих фактах, а в системі знань та вмінь.

Проблемне навчання може відбуватися на різних рівнях:

- несамотійної активності – засвоєння зразка вирішення проблеми;
- напівсамотійної активності – використання знань у новій ситуації;
- самотійної активності – пошук і доказ рішення проблеми;
- творчої активності – "відкриття" нових знань, способів діяльності, створення нового.

Відповідно до рівня підготовленості студентів, складності пробами та часу використовуються різні методи проблемного навчання, які становлять систему.

1. **Метод проблемного викладу.** Учитель сам формулює проблеми і сам їх вирішує, надаючи студентам зразок логічного міркування. Метод використовується на початкових етапах навчання, при слабкій підготовленості студентів до розумових операцій, високій складності проблеми, за дуже обмеженого часу на занятті.

2. **Евристична бесіда.** Учитель сам формулює й вирішує проблему, залучаючи студентів до порівняння, висунення здогадок, гіпотез. Евристична бесіда – це система питань, яку планує вчитель у такий спосіб, щоб кожне наступне питання випливало з попередніх, щоб його місце в бесіді було мотивоване, щоб усі питання й відповіді на них студентів у сукупності, в кінцевому рахунку вирішували проблему.

3. **Частково-пошуковий метод.** Студенти за допомогою вчителя вирішують проблему. Викладач може

підказати перший або наступний складний крок у розв'язанні проблеми, запропонувати план вирішення, а реалізувати його мають студенти. За цим методом студенти здійснюють більшість етапів дослідження, а в разі відхилення від проблеми вчитель скеровує пошук у правильному напрямі за допомогою додаткових запитань.

4. **Пошуковий метод.** Викладач формулює проблему, створює проблемну ситуацію, а студенти самостійно її вирішують.

5. **Дослідний метод.** Викладач надає інформацію, літературу, завдання, а студенти/учні самостійно формулюють і вирішують проблему; тобто спостерігають, збирають факти, аналізують, порівнюють, узагальнюють, пояснюють факти, роблять висновки, використовують відкрите на практиці.

Ефективності проблемного навчання сприяють такі прийоми:

1) під час постановки проблеми викладачу доцільно демонструвати власну емоційну зацікавленість;

2) у ході обговорення викладачу не слід поспішати висловлювати свою думку;

3) на початку вирішення проблеми доцільно звертатися до найбільш зацікавленого, емоційно залученого студента;

4) для пожвавлення, активізації дискусії корисно ставити провокаційні запитання, виявляти увагу, невербальну підтримку (лагідний погляд, подяка за висловлення) самостійним думкам студентів;

5) допомагати у формулюванні думок, висновків, що стосуються суті проблеми.

Отже, проблемне навчання розвиває самостійність мислення, уміння формулювати, висловлювати й аргументовано захищати власний погляд, а також сприяє формуванню адекватної самооцінки, оскільки учень бачить результати свого розумового пошуку порівняно з товаришами, а не тільки оцінку викладача.

8.4. Організація самостійної роботи студентів

Самостійну роботу розглядають як дидактичну форму навчання, що є системою організації педагогічних умов, які забезпечують управління навчальною діяльністю студентів. Проходить вона без участі викладача. Без умінь самостійної роботи молодий фахівець не зможе вдосконалюватись і відповідати вимогам професійної діяльності.

Отже, **самостійна робота** – це специфічний вид учіння, головною метою якого є формування самостійності студентів, їхніх умінь та якостей, яке здійснюється в самостійній роботі опосередковано через зміст і методи всіх видів навчальних занять. Самостійна робота як діяльність учіння має дві основні мети: розвиток самостійності як якості особистості та засвоєння студентами професійних знань, формування в них фахових умінь та навичок. Перша частіше розвивається в позааудиторній самостійній роботі, а друга – під час занять. На думку А.П. Мінакова, "самостійна робота – це передусім самостійна думка. Треба вчити самостійно мислити і на лекціях, і під час вирішення задач. Творчо працювати може тільки той, хто мислить. Тому завдання викладача – зумовити виникнення думок, стимулювати активність і самостійність вже на лекціях, семінарах, уроках. А самостійність мислення сприятиме бажанню самостійно працювати, не очікуючи вказівок та спонукань ззовні" 1.

Якісний опис самостійності як результату навчання в умовах активізації самостійної роботи може виявлятися через вміння студентів систематизувати, планувати, контролювати й регулювати, свою діяльність без постійної допомоги та керівництва викладача.

Самостійність є необхідною умовою ефективності будь-якої діяльності: навчальної, виробничої, громадської, розумової, пізнавальної та ін.

Студентів, у яких самостійність у навчанні розвинута достатньо, Л.М. Фрідман називає "автономними",

незалежними від сторонньої допомоги, а тих, у кого уміння самотійно вчитися не розвинені, можна назвати "залежними".

Отже, розвиток самотійності є процесом переходу від зовнішнього керівництва до самоуправління, самоорганізації своєї навчальної діяльності. Для ефективної самотійної навчальної роботи студент повинен оволодіти раціональними, оптимальними способами навчання, мислення, здобуття інформації.

Для цього необхідні такі умови: студент має знати програму на семестр, перелік і критерії оцінки не тільки знань, але й умінь, якими він має оволодіти; контролю й оцінюванню підлягає кожне самотійно виконане завдання кожного зі студентів; оцінка результатів самотійної роботи має бути гласною та аргументованою; позитивна психологічна атмосфера у групі має підтримувати раціонально організовану самотійну працю.

У професійній школі використовуються такі форми позааудиторної самотійної роботи:

- пошук і робота з навчальною та довідковою літературою (конспектування, складання планів, тез, оформлення інформації в схеми, таблиці, графіки тощо);
- виконання наскрізних індивідуальних завдань за циклами навчальних дисциплін (написання рефератів, доповідей, оглядів і виступ з ними на семінарських заняттях);
- підготовка до найбільш відповідальних та інтегративних лабораторних робіт;
- вивчення теми малою групою студентів, кожний з яких навчає потім іншу групу однокурсників з подальшим захистом теми у викладача;
- розробка студентами методичних матеріалів з предмета (схем, таблиць, опорних конспектів, програм для ЕОМ, задач тощо);
- виконання практичних завдань, розрахунків за допомогою ПЕОМ;

- вивчення нової техніки, технологій, методики на базових підприємствах, у лабораторіях, школах, складання і захист звітів;

- конкурсне виконання спеціальних розвивальних, творчих завдань та їх публічний захист;

- самостійне вивчення дисципліни.

Однією з форм самостійної роботи є **домашня навчальна робота** студентів. Вона здійснюється без керівництва викладача, але за його завданням. Виконуючи домашнє завдання студенти самі розподіляють свій час, визначають порядок роботи, самі контролюють її, знаходять і виправляють помилки. Успіх домашньої роботи залежить від цих умінь, підготовленості до самостійної домашньої роботи взагалі та за конкретною темою зокрема.

Зв'язок домашньої і класної роботи виявляється в різний спосіб. У більшості випадків у професійних навчальних закладах I-II рівнів акредитації у процесі домашньої роботи закріплюється матеріал, вивчений на заняттях. Студенти повторюють за підручником і конспектом матеріал заняття, розв'язують задачі, вправи, аналогічні до тих, що розв'язувалися на заняттях. Іноді домашня робота є продовженням аудиторної. Наприклад, на занятті задача тільки аналізується, а розв'язується вдома.

На старших курсах або у вищих професійних навчальних закладах III-IV рівнів акредитації до змісту домашньої роботи включається самостійне вивчення деяких розділів програми. Іноді домашні завдання спрямовані на активізацію сприйняття на майбутніх заняттях.

При визначенні змісту та обсягу домашніх завдань важливо враховувати індивідуальний рівень розвитку мисленневих і навчальних умінь та інтереси окремих студентів. Диференційований підхід до цього питання дає позитивний ефект. Індивідуалізований підхід потрібен і до домашніх завдань для студентів, що мають прогалини у знаннях, уміннях, навичках після пропусків занять. Тому

корисно поєднувати фронтальні, диференційовані й індивідуальні завдання. Диференціація та індивідуалізація домашніх завдань доцільна не тільки за ступенем складності, але й за інтересами та спеціалізацією тих, хто навчається.

Домашні завдання, типові для професійних навчальних закладів, поділяють на чотири основні групи: усні, письмові, графічні, практичні. До першої групи належить вивчення матеріалу за навчальними посібниками, читання креслень, схем, розв'язання якісних задач, підготовка відповідей, доповідей з додаткової літератури, документації, аналізу виробничої діяльності. Письмові домашні завдання містять кількісні задачі, завдання та виконання розрахунків, опис спостережень, розробку технологічних карт, складання звітів про лабораторно-практичні роботи. До групи графічних домашніх завдань належать різні роботи з креслення, складання схем, графіків, діаграм, замальовок тощо.

Виконання самостійної роботи не можливе без розвитку психічних властивостей (пам'яті, уяви, мислення), уміння зосереджуватись. Першим серед психічних процесів, що розвиваються у ході самостійної роботи, є пам'ять. Викладачу слід ураховувати, що краще запам'ятовується те, що необхідно для вирішення завдань – 90 %, у той час як у процесі слухання – 10, читання – 30, спостереження – 50 %'. Запам'ятовуванню сприяє й настанова на те, що саме треба запам'ятати та з якою метою, а також логічні та емоційно-особистісні акценти, які передають ставлення викладача, майстра до інформації. Продуктивне смислове запам'ятовування більш ефективне, ніж механічне, тому на початку навчання будь якого предмета, фаху доцільно використовувати спеціальні завдання для самостійної роботи, які потребують встановлення логічних, смислових, асоціативних, структурних зв'язків.

Найважливішим і домінантним компонентом самостійності є прийняття рішення. Саме з ним пов'язані смислотвірні мотиви поведінки та діяльності особистості.

У ньому насамперед реалізується потреба в самореалізації. Здатність приймати рішення ґрунтується на розумінні суттєвого вміння порівнювати, здійснювати аналіз, синтез та узагальнення, класифікувати, планувати, робити умовиводи, організовувати свою діяльність.

Самостійна особистість не тільки приймає рішення, але й контролює процес їх реалізації, під час якого самокритично оцінює свою діяльність, коректує її за необхідності і досягає поставлених цілей, несе за них відповідальність. Самостійність може розвиватися тільки у процесі певної діяльності, під час прийняття рішень і наслідування їх. Унаслідок цієї діяльності відбуваються зміни в самому суб'єкті, які виражаються в оволодінні способами прийняття рішень та розвитку певних якостей.

Вищий, творчий рівень розвитку самостійності полягає в потребі постійно ставити нові цілі й завдання, спрямовані на вихід за межі заданого, на пошук та відкриття нових закономірностей і способів розв'язання.

Постановка подальших цілей-та завдань на основі адекватної самооцінки зробленого допомагає розвитку позитивного емоційного ставлення до самостійної діяльності і рішень, формує потребу в них.

Навчання студентів стратегії й тактиці самостійного прийняття рішень на першому етапі можливе за допомогою проблемного навчання, навчальних дискусій та розв'язання практичних задач проблемного характеру (аналізу конкретних ситуацій).

Під час вибору проблем слід керуватися такими критеріями: краще обирати провідні ідеї, поняття, методи науки, суперечливі ідеї, положення та пошук шляхів їх розв'язання в історії науки; суперечності, невирішені питання сучасної науки, нові технології, що виникають у виробничій практиці.

Самостійність як якість особистості найяскравіше виявляється в умовах вибору, розв'язання суперечностей, подоланні перешкод. Тому ефективним способом включення студентів до самостійної діяльності, процесу прийняття рішень є **дискусії**. Причому важливим є

обов'язкове визначення кожним студентом своєї позиції, власного ставлення до проблеми, його обґрунтування й аргументований захист. В основі дискусій повинні лежати проблеми, які не допускають однозначної відповіді, потребують діалектичного підходу, врахування широкого кола питань, актуальних для сучасної практики, що мають декілька розроблених у літературі концепцій, доступних для студентів.

Дуже корисним для майбутніх спеціалістів є **виконання** студентами по черзі **обов'язків керівника семінару (практичного заняття)**. Студент-керівник відповідає за підготовку і проведення заняття. Він веде семінар, стежить за регламентом, формулює запитання й організовує обговорення, проводить колективний аналіз та оцінювання роботи. При цьому викладач надає допомогу керівнику під час підготовки до заняття, бере участь у постановці й обговоренні проблем, у підсумках та оцінюванні самого процесу роботи на **основі принципу співробітництва**. У такий спосіб студенти набувають реального досвіду керівництва, обговорення та прийняття рішень, контролю й оцінювання, підготовки і втілення рішень у життя, відповідальності.

На старших курсах студентів доцільно включати у науково-дослідну роботу, яка передбачає прийняття самостійних рішень під час проведення діагностичного експерименту, написання й захисту курсових робіт, проектів. Робота повинна охоплювати теоретичний огляд літератури з теми, опис методики експериментального мікро-дослідження та аналіз його результатів.

Самостійність як якість особистості полягає не лише у правильному розв'язанні навчальних і практичних завдань, але й в умінні відстоювати ці рішення, боротися за їх втілення в життя. Тому на захисті наукової роботи кожен студент повинен коротко доповісти про суть своєї роботи, а потім приймати рішення й аргументовано захищати їх, відповідаючи на запитання викладачів та однокурсників. При цьому важливою є наявність власної позиції й уміння логічно та обґрунтовано доводити її

правомірність. Для формування самостійності дуже важлива активна участь студентів у колективному оцінюванні та самооцінюванні процесу прийняття й реалізації рішень, які повинні здійснюватися після обговорення й розв'язання проблемних завдань, проведення дискусій, під час написання й захисту наукової роботи.

На одному з перших практичних занять необхідно обговорити критерії оцінки діяльності. На наступних етапах критерії, відібрані внаслідок дискусії, стають основою для самостійного оцінювання і самооцінювання студентами. Критеріями можуть бути аргументованість суттєвих положень, логічність і лаконічність викладу, вміння поєднати теорію з практикою, узагальнити головне і зробити висновки, доказово захистити свою позицію. Можливість рецензувати, оцінювати і порівнювати свої рішення та дії з діяльністю товаришів сприяє формуванню адекватної самооцінки, крім того у студентів накопичується досвід оцінної діяльності, необхідної для керівника.

Самостійна робота майбутнього спеціаліста повинна бути спрямована на формування не тільки професійних знань та вмінь, але й на розвиток якостей, необхідних будь-якому керівнику" насамперед організаторських і комунікативних.

Перш ніж управляти іншими, необхідно навчитися управляти собою. Володіти собою - означає відчувати своє тіло, уміти знімати напруження і розслаблятися, а також викликати в собі відчуття стриманої сили та впевненості.

Оптимальний психофізичний стан є не подарунком долі, а результатом систематичної роботи над собою для того, щоб уміти управляти своїми емоціями, налаштовуватися на подолання труднощів, зменшувати психологічний вплив невдач, страху перед майбутньою діяльністю.

Перераховані вміння формуються за допомогою психофізіологічного тренінгу. **Психофізіологічний тренінг** – це метод розвитку особистості, що передбачає

навчання людини релаксації м'язів, самонавіюванню, концентрації уваги й уваги, уміння контролювати мимовільну розумову активність з метою досягнення оптимальних результатів в обраній діяльності. Психофізіологічний тренінг має такі завдання: полегшення переходу від роботи до відпочинку та забезпечення його оптимальності, створення максимально сприятливих психічних і фізіологічних передумов для успішного виконання будь-якої діяльності.

Саморегуляція - це вплив людини на саму себе за допомогою слів і відповідних їм образів. Сутність психофізіологічної саморегуляції полягає в тому, що почуття, які накопичуються у процесі спілкування з довкіллям і пізнання власного організму, людина робить предметом систематичного тренування. Сигналами для цього можуть бути відчуття важкості тіла, тепла у поєднанні з м'язовим розслабленням і почуттям фізичного комфорту.

Можливість самотійно активно змінювати процеси, що відбуваються у власному організмі, й управляти ними має важливе значення. Це вміння є найбільш вирішальним чинником у досягненні професійних успіхів. Шляхом саморегуляції можна активізувати або загальмувати психофізіологічні процеси, підвищити якість підготовки й ефективності виконуваної діяльності. За допомогою різноманітних прийомів саморегуляції можна впливати як на пізнавальний, так і на мотиваційний процеси, підвищувати дієвість мотивів та настанов

Свідома діяльність завжди мотивована, й у зв'язку з цим неминуче пов'язана з волевими якостями особистості. Здатність до самоконтролю і саморегуляції проявляється в організованості, рішучості, упевненості в собі, цілеспрямованості. Уміння знімати фізичну втому формує витривалість, здатність витримувати великі навантаження, долати несподівані перешкоди.

Отже, включення студентів у самотійну роботу за допомогою таких методів, як проблемне навчання, дискусії, рольові та ділові ігри, науково-дослідна робота,

психофізіологічний тренінг сприяють формуванню необхідних професійних якостей особистості майбутніх спеціалістів.

Використання гри у навчально-виховному процесі професійних закладів освіти

Серед активних методів навчання чільне місце належить грі. Є багато концепцій ігрової діяльності. Їх численність зумовлена як різними методологічними підходами, з погляду яких визначається гра, так і складністю та різноманітністю феномену гри та її функцій.

На думку науковців, гра – це особлива форма життя, вироблена або створена суспільством для керування розвитком молодого покоління; тобто це особливе педагогічне творіння, хоча створили її не окремі люди, а суспільство в цілому. Сам процес виникнення гри був "масовим", у ньому природно-історична закономірність проявлялася у різноманітній свідомій діяльності окремих людей.

Гра – це наслідок діяльності, за допомогою якої люди перетворюють дійсність, змінюють світ. Сутність людської гри полягає у здатності перетворювати навколишній світ, відтворюючи його. У грі формується й виявляється потреба індивіда стати суб'єктом, керівником своєї діяльності, впливати на світ.

Мотиви ігрової діяльності містяться у ній самій і здатні виконувати роль "пускового пристрою" для формування інших (навчальних, професійних) мотивів. Гра перетворює студента в суб'єкта педагогічного процесу, забезпечує формування принципів певної діяльності (яка імітується), вольових якостей, цілісного досвіду, необхідного в майбутній професії. Отже, гра - діяльність, що імітує реальні дії або умови, основною метою якої є процес, а не результат.

У процесі професійної підготовки використовуються дидактичні, розвивальні, рольові та ділові ігри.

Дидактичні ігри мають формувати систему знань та вмінь студентів.

Розвивальні ігри спрямовані на вдосконалення психічних процесів, властивостей студента: сприйняття, уваги, пам'яті, уяви, мислення, спритності, вправності тощо.

Дидактичні та розвивальні ігри тісно пов'язані. В таких іграх інтерес студента переміщується від ігрового до розумового завдання, що підвищує пізнавальну його активність. Дидактичні й розвивальні ігри поєднують риси ігрової та навчальної діяльності. Типовими прикладами дидактично-розвивальних ігор у процесі професійного навчання можуть бути "Технічні бої", професійні лото, кросворди; конкурси знавців (з предмета), винахідників; КВК, "Що? Де? Коли?", мозковий штурм, брейн-ринг; міні-конкурси "Найкращий у професії" тощо.

Рольова гра має сюжет, і основним її правилом є дія учасників відповідно до характеру персонажу, ролі, яка виконується (епоха, професія, погляди). Учасники гри можуть виконувати ролі видатних учених, винахідників, історичних діячів, митців, героїв художнього твору або уявних осіб.

Рольові ігри мають переважно колективний характер, зокрема відображають відносини в суспільстві, на виробництві, у малій групі людей. Основні компоненти рольової гри: тема, зміст, уявна ситуація, сюжет, ролі, ігрові дії.

До початку рольової гри (мінімум за тиждень) студенти отримують вихідні дані про сюжет і правила гри, беруть на себе виконання певних ролей. Корисно, щоб частина студентів брала участь у грі як судді, експерти, що оцінюють якість виконання ролей учасниками гри, їх рішення, винахідливість, оперативність залежно від вимог професії. Позиція викладача у процесі проведення ігор багатопланова: до гри він інструктор, що пояснює зміст і правила гри; у процесі гри – консультант; при підбитті підсумків – суддя і керівник обговорення.

У рольовій грі учасники немовби перевтілюються в тих, кого зображують і, вірячи у гру, створюють особливе

ігрове життя. Рольова гра – це одночасність подвійного спілкування: реального та уявного. Важливими моментами спілкування в рольовій грі є емпатія та рефлексія. Емпатія виявляється у здатності співчувати учасникам гри, їх емоційному стану й водночас психічно ідентифікувати себе з персонажем. Рефлексія в рольовій грі – це здатність розуміти внутрішній світ персонажа і свій власний, бачити себе збоку.

Завдяки наявності таких характеристик рольова гра є засобом навчання професійного спілкування. Особливо ефективним методом рольові ігри є для неконтактних студентів, з недостатньо розвинутим мовленням, тривожних (участь у діяльності від імені персонажа зменшує страх помилки, тому що помилок нібито припускається персонаж, а не учасник).

Отже, за умови правильної організації рольові ігри мають також психотерапевтичний ефект (корегують самооцінку, знижують напруженість, конфліктність, непомітно привчають додержуватися вимог суспільства).

До рольових ігор, доцільних у процесі професійної підготовки, можна зарахувати "З'їзд винахідників (науковців тощо)", "Прес-конференція відомих...", "Аукціон ідей, технологій...", "Вирішення виробничого конфлікту", "Екстремальна (нестандартна) ситуація", "Подорож епохою, країною у часі..." тощо.

В умовах підготовки кваліфікованих фахівців широко використовуються ділові ігри.

Ділова гра є формою відтворення предметного й соціального змісту майбутньої професійної діяльності фахівця, моделювання тих систем відносин, які є типовими саме для цієї діяльності, імітування професійних проблем, реальних суперечностей, труднощів у типових професійних проблемних ситуаціях¹.

Основна мета ділових ігор - формування й удосконалення конкретних умінь діяти в конкретних ситуаціях. У процесі проведення ділових ігор студенти у спеціально змодельованих умовах навчаються оперативно аналізувати виробничі обставини (зокрема аварійні) та

приймати оптимальні рішення, вибирати доцільний технологічний процес, вирішувати економічні проблеми¹.

Підготовка ділової гри починається з розробки сценарію. До змісту сценарію входять: навчальна мета гри, опис проблеми, що вивчається, обґрунтування **завдань**, **опис** процедури гри та ситуацій, які моделюються, характеристика дійових осіб.

На етапі розробки ділової гри слід орієнтуватися на такі психолого-педагогічні принципи: принцип імітаційного моделювання змісту професійної діяльності, конкретних умов та динаміки виробництва; принцип відтворення типових для цієї професії проблемних обставин за допомогою системи ігрових завдань, які містять суперечності і є складними для студентів; принцип спільної діяльності учасників в умовах взаємодії виробничих функцій фахівців, які імітуються у грі; принцип діалогічного спілкування учасників гри як необхідної умови вирішення навчально-ігрових завдань, підготовки й прийняття узгоджених рішень.

Ділова гра вирішує важливі завдання з розвитку особистості майбутнього фахівця; студенти засвоюють знання та вміння в контексті професійної діяльності, набувають професійної й соціальної компетенції, уміння успішно взаємодіяти у виробничому колективі, професійній спілці, керувати й організовувати працю робітників. Ця "серйозна" діяльність реалізується в ігровій формі, що дає змогу студентам інтелектуально та емоційно виявити свою індивідуальність, творчу ініціативу.

Процедура ділової гри складається з таких етапів: підготовка учасників, експертів та матеріалів; вивчення сценарію та інструкцій; проведення гри, з початку якої вже ніхто не може втручатися і змінювати сценарій та правила; обговорення, аналіз досягнень і помилок у грі, оцінка поведінки, способів дії та прийнятих гравцями рішень.

До ділових ігор належать такі:

1. Вправи на тренажерах.

2. "Аналіз конкретних виробничо-професійних ситуацій" - студенти ознайомлюються з ситуацією, сукупністю взаємопов'язаних фактів та явищ, що характеризують конкретну подію, яка виникає перед фахівцем у його професійній практиці й потребує від нього відповідного рішення; студенти пропонують свої рішення в заданій ситуації, які колективно обговорюються, виявляються переваги й недоліки, вибираються можливі оптимальні рішення. У такий спосіб створюється запас альтернатив професійної поведінки.

3. Повномасштабна ділова гра – це імітація реальної професійної діяльності з усіма реальними посадами, функціями, документами, з прогнозуванням і розрахунками наслідків рішень, які приймаються (часто з використанням ЕОМ), тільки скорочена в часі.

Для кожної гри розробляється документація, яка має включати такі розділи:

- **об'єкт або процес**, які моделює гра. Таким об'єктом може бути установа, підприємство, цех, дільниця, а також процес проектування, організації, керівництва;

- **проспект ділової гри**, що включає мету гри, умови її використання, опис аудиторії, на яку розрахована гра;

- **список учасників гри**, їх функції, характеристики, вимоги до них;

- **сценарій** – детальна характеристика процесу гри, "посад", правил, ігрові завдання, інструкції гравцям, експертам, розрахунковій групі (критерії оцінювання діяльності гравців);

- **модель середовища**, що включає способи, за допомогою яких створюються умовні перешкоди для гравців, котрі ускладнюють прийняття рішень. Ці перешкоди мають характер конкретних ситуацій, які виникають на виробництві (вичерпані ресурси, поломка обладнання, стихійні явища, аварії, соціальні конфлікти тощо);

- **методичні рекомендації для ведучого (адміністратора) гри**;

– **регламент гри (по хвиликах).** Ділова гра часто займає декілька занять – повний навчальний день (рольова гра – дві аудиторні години, дидактичні та розвивальні ігри – частину заняття), але це залежить від складності та сценарію гри;

– **список, опис матеріалів для гри** (документи, тести, техніка, канцелярські приладдя, ЕОМ, аудиторія);

– **вихід з гри** – результати, які були метою гри (рішення, уміння, документи, матеріали, розрахунки).

На думку Е.А. Хруцького, ділова гра – це своєрідний спектакль виробничо-управлінської діяльності, в якому правила гри можуть бути різними, залежно від кінцевої мети, котра має бути досягнута у грі. Правила можуть бути обов'язкові для всіх учасників гри або рекомендаційні (гнучкі), коли діяльність гравців обмежується певними межами, коли у них є можливість імпровізації, свободи вибору рішень. Існують також ігри начебто без правил, тобто на початку гри, ознайомившись з умовними обставинами та завданнями, учасники самостійно обговорюють і приймають певні права, обмеження, обов'язки для гравців.

До принципів побудови і проведення ділових ігор належать:

1. Наочність та простота конструкції (моделі) гри (гра повинна відображати не всі, а найбільш важливі моменти професійної діяльності).

2. Автономність тем і фрагментів ділової гри (можливість проводити гру в декілька зустрічей (днів), змінювати деталі гри для різного складу учасників). Можливість подальшого удосконалення й розвитку конструкції ділової гри (включення у більшу гру, створення варіантів гри).

3. Раціональне поєднання ігрової діяльності і діяльності щодо гри (підготовка, оцінювання). Максимальне звільнення учасників гри від розрахунків, підготовки текстів, використання ЕОМ.

4. Спрямованість всіх елементів гри на вирішення проблеми, що є предметом гри і метою навчання.

5. Повне "занурення" учасників ділової гри у проблематику організаційної системи, що моделюється у грі. Поступовість входження гравців в експериментальну ситуацію. Рівномірне навантаження на учасників гри в часі.

Наведемо приклади рольової та ділових ігор.

Рольова гра "Прес-конференція"

Мета гри – узагальнити знання з теми, розвинути вміння точно висловлювати свої думки, аргументовано захищати їх, виділяти **голове** в інформації, спілкуватися.

Структура гри – рольова гра "Прес-конференція" розрахована на одне навчальне заняття. Вона містить такі етапи:

1. Вступне слово ведучого (5 хв).
2. Лаконічні виступи "вчених, винахідників", що дають прес-конференцію (15 хв).
3. Відповіді "вчених, винахідників" на питання кореспондентів (40 хв).
4. Оцінка роботи учасників гри (20 хв).

У процесі гри троє студентів виконують ролі видатних учених (винахідників), які дають прес-конференцію. Вони висловлюють "свої" основні погляди на техніку і науку, відповідають на запитання "кореспондентів". Один учасник гри виконує обов'язки ведучого прес-конференції, виконують ролі кореспондентів ЗМІ, які ставлять запитання видатним "ученим".

Завдання "вчених" – вивчити роботи обраного автора. Висвітити суть його ідей, винаходів. Відповісти на запитання "кореспондентів" від імені вченого, роль якого виконується.

Завдання "кореспондентів" – ознайомитися з відкриттями вчених, що "братимуть" участь у прес-конференції, підготувати і поставити їм запитання щодо сутності та актуальності їхніх винаходів, наукових теорій, поглядів.

Рекомендації ведучому. У вступному слові представити видатних учених, винахідників що прибули на прес-конференцію. Потім надати слово кожному з них для

короткого (3-5 хв) викладу "своїх" поглядів на техніку та науку. На третьому етапі ведучий має ненав'язливо регулювати хід прес-конференції, стежити за приблизно рівномірним розподілом запитань "видатним діячем"; стежити за тим, щоб запитання не замінювалися висловлюваннями і стосувалися теми прес-конференції.

Після закінчення гри під керівництвом ведучого проводиться оцінювання виступів та відповідей "науковців". Ведучий зачитує критерії оцінювання виступу "вчених" і загальним рішенням аудиторії визначається вияв кожного з параметрів. Потім у спільному обговоренні виділяються найцікавіші, суттєві, нестандартні запитання "кореспондентів".

Критерії оцінювання роботи учасників гри:

1) інформаційна місткість виступу, вільна орієнтація в матеріалі;

2) доказовість, аргументованість, переконливість висловлювань;

3) лаконічність, уміння виділяти головне.

У разі потреби викладач також бере участь в обговоренні, вносить свої аргументовані оцінки та пропозиції, підводить підсумки гри, звертає увагу присутніх на активність, підготовленість, самостійність мислення учасників рольової гри.

У сучасних концепціях освіти (Національна державна програма "Освіта (Україна ХХІ століття)") зазначено про необхідність гуманізації освіти. Встановлення суб'єкт-суб'єктних стосунків між викладачем і студентами в навчальному процесі потребує ґрунтування на **принципі рольової участі**, реалізація якого можлива за допомогою використання імітаційно-моделюючих ігор під час практичних занять.

Підготовка до рольових і ділових ігор надає студентам можливість самостійно приймати рішення в ході вибору рівня складності завдання (залежно від рівня домагань), методів оволодіння матеріалом, особистісного й практично значущого змісту; а також неодмінно передбачає необхідність висловлювати та захищати

власний погляд, виявляти самостійність у діях і поведінці під час гри.

Для самостійної роботи студентів можуть бути запропоновані такі ігри і завдання, що потребують різного рівня інтелектуальної активності:

Гра "Бій ораторів"

Завдання. Репродуктивний рівень - підготувати коротку (до 5 хв) захоплюючу розповідь за своєю **спеціальністю**.

Евристичний рівень - підготувати і виступити з невеликим повідомленням на оригінальну тему (за спеціальністю).

Пошуковий рівень - підготувати, виголосити та захистити проблемну промову (за спеціальністю)

Гра "Конкурс ситуацій"

Завдання. Репродуктивний рівень – обіграти в ролях конфліктну ситуацію з виробничого життя (за спеціальністю).

Евристичний рівень – обіграти в ролях конфліктну ситуацію та варіант виходу з цієї ситуації (за спеціальністю).

Пошуковий рівень – оперативно знайти варіанти розв'язання запропонованих конфліктних ситуацій (за спеціальністю).

Гра "Прес-конференція"

Завдання. Репродуктивний рівень – підготувати запитання за темою "Прес-конференції" та зіграти роль кореспондента газети.

Евристичний рівень – підготувати проблемні запитання, зіграти роль кореспондента наукового журналу.

Пошуковий рівень – підготуватися до відповідей на можливі запитання та зіграти роль відомого вченого, який дає прес-конференцію, присвячену новим відкриттям у науці.

Гра "Презентація нових технологій"

Завдання. Репродуктивний рівень – ознайомитися з однією з нових технологій (навчання, виробництва) і розповісти про неї.

Евристичний рівень – вивчити декілька нових технологій, на їх підставі скласти комплексну методику та представити аудиторії.

Пошуковий рівень – розробити і подати власну (авторську) методику (технологію).

Гра "Вибори директора" ("Конкурс менеджерів")

Завдання. Репродуктивний рівень – зіграти роль робітників, які вибирають нового керівника.

Евристичний рівень – ознайомитися з сучасними методами управління (школою, виробництвом) і на підставі цього скласти і запропонувати аудиторії програму майбутньої діяльності.

Пошуковий рівень – захистити власну програму діяльності майбутнього керівника.

Отже, ділові ігри моделюють реальні виробничі (бізнесові) ситуації, коли вибір кожного не піддається точному прогнозуванню, завдяки чому розвиваються професійні вміння та якості майбутніх фахівців.

8.5. Дидактичні проблеми організації та змісту практики студентів

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

Практична підготовка студентів є обов'язковим компонентом професійної підготовки. Її проходження необхідне для здобуття кваліфікаційного рівня і має за мету набуття студентами професійних умінь та навичок. Виробнича (педагогічна) практика займає приблизно 20-25 % усього навчального часу. Ефективність практики забезпечується зв'язками між вищим навчальним закладом та відповідним закладом для проведення практики – господарством, підприємством, фірмою,

банком, клінікою, лікарнею, школою, транспортним засобом, дитячим садком тощо.

Метою будь-якої практики, окрім формування професійних практичних та організаторських умінь і навичок, може бути також проходження всього процесу від рядового робітника до інженера, актора, педагога, лікаря т. ін.

Практика студентів передбачає неперервність і послідовність її проведення під час одержання потрібного обсягу практичних знань та вмінь відповідно до різних кваліфікаційних рівнів: кваліфікований робітник -> молодший спеціаліст -> бакалавр -> спеціаліст -> магістр.

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

Навчальна практика на I або I-II курсах має за мету ознайомлення студентів з реальним процесом, у якому втілюються знання, які вони здобули у процесі лекцій та семінарських занять. Відповідно добираються форми організації – екскурсія, практична робота на виробництві чи підприємстві, на робочих місцях, виховна робота в школі або дитячих установах тощо. При цьому відбувається формування початкового етапу майбутнього фаху, того, що повинен знати майбутній спеціаліст на нижчому етапі, щоб усвідомити це на вищому.

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

Виробнича (цільова) практика (IV-V курси) дає можливість студенту виконувати обов'язки фахівця на робочому місці, він здійснює весь цикл роботи за своєю спеціальністю, усвідомлює механізм дії підрозділу (класу), у якому проводиться виробнича практика, загальну картину всього об'єкта практики.

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

Практика студентів проводиться на **базах** практики, які відповідають вимогам навчальних програм. Після закінчення практики студенти складають **звіт** у порядку, встановленому відповідною кафедрою. З базами практики навчальні заклади завчасно укладають угоди щодо її проведення згідно з визначеною формою.

Студенти можуть також **самостійно** обирати собі місце проходження практики за дозволом кафедри. Усі види практики скеровуються відповідними кафедрами в особливих формах: загальному керівництві викладачів (навчальна практика), спільному керівництві викладачів двох кафедр та фахівця-виробника, залучення керівників підприємства для виступу, читання лекцій для студентів, закріплення підприємців, які б здійснювали керівництво та консультування студентів безпосередньо на робочому місці і т. ін.

До керівництва практикою студентів залучаються досвідчені викладачі кафедр або предметних (циклових) комісій. Працівники кафедр здійснюють насамперед консультування та інструктаж, а також контролюють усю діяльність студентів щодо виконання всіх завдань практики. Інструктаж може ґрунтуватися на друкованих методичних рекомендаціях з кожного виду практики.

У перший день практики переважно проводиться **настановна конференція**. На ній відповідальний за практику викладач та представники кафедр докладно роз'яснюють завдання студентів, організаційні заходи практики. Її графіки, об'єкти, ознайомлюють з

консультантами-керівниками відповідних кафедр, пояснюють вимоги до оформлення документації тощо.

Заключна конференція відбувається через тиждень після повернення студентів до аудиторних занять. Широко застосовуються щоденники практики, обмін досвідом та пропозиції студентів, виступ керівників – представників кафедр і керівників-виробників тощо. Форма звітності – подання письмового звіту, підписаного й оціненого безпосередньо керівником бази практики. Письмовий звіт разом з іншими документами (характеристика, щоденник, розробки тощо) подається на рецензування керівникові практики. Звіт із практики захищається студентом на комісії, призначеній завідувачем кафедри або заступником директора навчального закладу, внаслідок чого він отримує певну диференційовану оцінку.

Дидактичні проблеми організації та змісту практики студентів пов'язані з тим, що будь-яка система навчання не відтворює, навіть у навчальних майстернях і лабораторіях, усього розмаїття обладнання, технологічних процесів, виробничих ситуацій реального підприємства.

Зміст практики в основному визначається характером виробничого процесу на підприємстві, виходячи водночас із таких загальних вимог до програми практики:

- загальні положення (фонд часу, що відводиться на практику, строки її проведення, норми часу, які встановлюються для практикантів під час виконання завдань різного рівня складності, відомості про режим праці);

- навчальні та виховні завдання виробничої практики;

- вимоги до характеру і змісту роботи, функцій, які повинні виконувати студенти/учні (складність, точність, матеріал, фізіолого-гігієнічні вимоги та ін.);

- характеристика робочих місць студентів під час практики;

- приблизний перелік робіт, функцій, обов'язків, які мають виконувати практиканти;

– передові прийоми та методи роботи фахівців – майстрів своєї справи, нові технології, методи, засоби праці, що їх мають засвоїти, опанувати студенти.

Програма виробничої/педагогічної практики складається з урахуванням таких принципів¹:

а) **комплексність** – передбачає різноманіття трудових операцій, виробничих технологій, що дають можливість формувати широке коло професійних умінь і навичок на рівні сучасного виробництва;

б) **мобільність** – передбачає залучення студентів до такої діяльності, яка б давала можливості виконувати різноманітні види робіт, пов'язаних як зі спеціальністю, так і з суміжними професіями;

в) **конкурентоспроможність** – продукція, яка виробляється під час практики, повинна користуватися попитом на ринку" бути естетично привабливою для споживачів;

г) **технологічність** – передбачає, що під час практики студенти ознайомлюються з сучасними технологіями виробництва, новітнім обладнанням, опановують сучасні способи технологічних операцій;

д) **безпека** – під час практики необхідно спрямовувати студентів на дотримання правил санітарії та гігієни, безпеки життєдіяльності, техніки безпеки, наукової організації праці.

Головними завданнями виробничої практики є соціальна, психологічна та фізіологічна адаптація студентів до умов виробництва, удосконалення й конкретизація професійних знань, умінь і навичок, накопичення досвіду самостійної роботи в ході виконання складних виробничих робіт, засвоєння прогресивних технологій, сучасного обладнання, засобів механізації та автоматизації; оволодіння досвідом роботи новаторів та кращих працівників виробництва; вивчення технічної і технологічної документації підприємства, питань наукової організації праці; формування навичок, умінь застосування знань на практиці, розв'язання складних виробничих завдань.

Протягом практики студенти починають засвоювати основи професійної майстерності, формувати стиль індивідуальної діяльності, набувають уміння співпраці та спілкування в колективі, тобто відбувається процес первинної професійної соціалізації.

8.6. Контроль за навчально-пізнавальною діяльністю студентів

Успішність роботи будь-якої системи багато в чому визначається науково організованим управлінням. Управління охоплює три елементи: чітко визначену мету, оптимально обраний спосіб діяльності (прямий зв'язок), оптимально організований зворотний зв'язок. Відсутність будь-якого елемента унеможливорює управління роботою системи. Діяльність же некерованої системи у кращому разі малоефективна чи взагалі безглузда.

Контроль - це співвідношення досягнутих результатів із запланованими цілями навчання. Добре поставлена система контролю дає змогу викладачу не тільки правильно оцінити рівень засвоєння студентами досліджуваного матеріалу, а й побачити свої власні здобутки та недоліки.

У вищих і середніх спеціальних навчальних закладах запроваджено такі види контролю знань, умінь і навичок: **відбірковий** (вступні іспити, олімпіади, конкурси) і **навчальний** (контрольні роботи, заліки, колоквиуми, іспити, захист курсових і дипломних проектів та робіт, звіти за результатами практики). Навчальний контроль можна поділити на такі типи: попередній, поточний, тематичний, періодичний і підсумковий. Провідним і найчастіше застосовуваним є поточний контроль.

Основною метою контролю знань і умінь є виявлення досягнень та успіхів студентів; визначення шляхів удосконалювання, поглиблення знань, умінь для того, щоб створювалися умови для подальшого включення студентів в активну творчу діяльність.

Якщо зазначені цілі реалізовано, то можна говорити про функції які виконує контроль: контрольну, навчальну (освітню), діагностичну, прогностичну, розвивальну, орієнтовну, виховну.

Контрольна функція полягає у виявленні стану знань та умінь студентів, рівня їхнього розумового розвитку, вивченні ступеня засвоєння прийомів пізнавальної діяльності, навичок раціональної навчальної праці. За допомогою контролю визначається вихідний рівень для подальшого оволодіння знаннями, уміннями і навичками, вивчається глибина й обсяг їхнього засвоєння, порівнюється заплановане з наявними результатами.

Навчальна функція контролю полягає в удосконалюванні знань та вмінь, їх систематизації. У процесі перевірки студенти повторюють і закріплюють вивчений матеріал. Вони не тільки відтворюють вивчене раніше, а й застосовують знання та вміння в новій ситуації. Перевірка допомагає студентам виокремити головне в досліджуваному матеріалі. Контроль сприяє також узагальненню і систематизації знань.

Сутність **діагностичної функції** контролю - одержання інформації про помилки, недоліки й прогалини у знаннях і вміннях студентів. Результати діагностичних перевірок допомагають вибрати найбільш інтенсивну методику навчання, а також уточнити напрям подальшого вдосконалення змісту методів і засобів навчання.

Прогностична функція перевірки передбачає одержання випереджальної інформації про навчально-виховний процес. Унаслідок перевірки одержують інформацію для складання прогнозу про хід певного етапу навчального процесу: чи досить сформовані конкретні знання, уміння і навички для засвоєння наступного навчального матеріалу (розділу, теми). Прогноз допомагає зробити правильні висновки для подальшого планування та здійснення навчального процесу.

Розвивальна функція контролю полягає у стимулюванні пізнавальної активності студентів, розвитку їхніх творчих здібностей. Контроль має виняткові можливості в розвитку студентів. У процесі контролю розвиваються мова, пам'ять, увага, уява, воля і мислення. Він дуже впливає на розвиток і вияв здатностей, схильностей, інтересів, потреб.

Сутність **орієнтованої функції** контролю – одержання інформації про ступінь досягнення мети навчання окремим студентом і групою в цілому: наскільки засвоєний і як глибоко вивчений навчальний матеріал. Контроль орієнтує студентів у їхніх утрудненнях і досягненнях. З'ясовуючи прогалини в знаннях, помилки та недоліки студентів, визначаються напрямки розвитку і застосування сил щодо вдосконалення знань та вмінь. Контроль допомагає студенту краще оцінити свої знання й можливості.

Виховна функція контролю передбачає виховання у студентів відповідального ставлення до навчання, дисципліни, акуратності, чесності. Перевірка спонукає їх більш серйозно і регулярно контролювати себе під час виконання завдань. Вона є умовою виховання твердої волі, наполегливості, звички до регулярної праці.

Виокремлення функції контролю підкреслює його роль і значення у процесі навчання. У навчальному процесі самі функції виявляються в різному ступені і різних поєднаннях, реалізація їх на практиці робить контроль ефективнішим, що впливає і на якість навчального процесу.

Принципи і типи контролю

Контроль має бути цілеспрямованим, об'єктивним, всебічним, регулярним, індивідуальним.

Цілеспрямованість передбачає чітке визначення мети кожної перевірки. Постановка мети визначає всю подальшу роботу з обґрунтування використовуваних форм, методів і засобів контролю. Цілі контролю потребують відповіді на такі запитання: що має перевірятися; кого потрібно опитувати; які висновки

можна буде зробити на підставі результатів перевірки; який очікується ефект проведення перевірки? У ході конкретизації цілей контролю необхідно зважати на цілі виховання, розвиток і навчання студентів, що реалізуються на цьому етапі навчання.

Об'єктивність контролю попереджає випадки суб'єктивних і помилкових суджень, що спотворюють реальну успішність студентів і знижують виховне значення контролю. Об'єктивність контролю залежить від багатьох факторів, серед яких вирізняють такі: чітке виокремлення загальних і конкретних цілей навчання, обґрунтованість виділення й добору об'єктів та змісту контролю, забезпеченість методами обробки, аналізу й оцінювання результатів контролю, організованість проведення контролю. Від вирішення цих питань багато в чому залежить об'єктивність і якість контролю.

Всебічність контролю розуміють як охоплення великого за змістом матеріалу, що перевіряється.

Регулярність передбачає систематичний контроль, що поєднується із самим навчальним процесом.

Індивідуальність контролю потребує оцінки знань, умінь, навичок кожного студента.

Залежно від того, хто здійснює контроль за результатами діяльності студентів, вирізняють такі три типи контролю: зовнішній (здійснюється викладачем, перевіряється діяльність студента), взаємний (здійснюється студентом, перевіряється діяльність товариша), самоконтроль (здійснюється студентом, перевіряється власна діяльність).

Компоненти контролю

Процес контролю викладачем знань і умінь студентів включає такі компоненти:

1) уточнення цілей вивчення конкретної частини навчального матеріалу і встановлення конкретного змісту контролю;

2) різні способи вираження результатів контролю – оцінки;

3) вибір видів, форм, способів і засобів контролю, що відповідають поставленим цілям.

Зміст контролю. Встановлення змісту контролю залежить від цілей вивчення певної частини навчального матеріалу. Є різні підходи до розробки засобів контролю знань й умінь студентів залежно від цілей та змісту кожної частини матеріалу.

Перший підхід пов'язаний із визначенням якостей, що повинні бути сформованими внаслідок навчання: повнота, глибина, узагальненість, усвідомленість знань і умінь. Другий – із визначенням рівнів засвоєння знань і відповідних їм видів діяльності. Визначають такі рівні засвоєння матеріалу: дізнавання, запам'ятовування, відтворення.

Оцінка. Є різні способи оцінювання залежно від того, з чим порівнюються дії студента під час оцінювання. Якщо порівнюються дії студента з аналогічними його діями у минулому, то це **особистісний** спосіб оцінювання. Якщо порівняння відбувається з встановленою нормою (зразком) виконання дій, то маємо **нормативний** спосіб. У випадку застосування **порівняльного** способу дії студента порівнюються з аналогічними діями інших студентів.

У поточній навчальній роботі викладач, зазвичай, використовує особистісний спосіб оцінювання; у процесі підведення підсумків вивчення теми, результатів семестру тощо – нормативний. Оцінка визначається знаннями й уміннями студента, які він виявив у процесі контролю.

Для того, щоб оцінка виконувала навчальну, розвивальну і виховну функції, до неї висувається низка вимог.

По-перше, індивідуальний характер оцінки. Це зумовлено тим, що вона фіксує успішність окремого студента, тобто виражає результати суто індивідуальних процесів і є їх мірою.

По-друге, підхід викладача до оцінювання знань будь-якого студента має бути **зорієнтований на те, щоб виставлена оцінка оптимізувала навчання**. Тому

можливо, що за відповіді одного рівня можуть бути виставлені різні оцінки (з метою заохочення чи засудження). Зрозуміло, що такі випадки трапляються нечасто, не можна, наприклад, одній людині постійно завищувати оцінку з метою заохочення.

Третя вимога – гласність оцінки. Оцінка повинна бути відома тим, хто навчається, тоді вона стає сигналом для студента, що відповідає, і для його товаришів, які слухають відповідь, впливаючи на відносини всередині студентського колективу, на ставлення до викладача і до предмета, який вивчається.

Четверта вимога – обґрунтованість оцінки. Це є необхідною умовою збереження авторитету викладача і престижу його оцінок для студентів, умовою збереження їхнього інтересу до предмета. Обґрунтування оцінки сприяє виробленню у студента навички аналізу відповіді і правильної самооцінки.

Нарешті, потрібно згадати ще про одну вимогу об'єктивності оцінки. Щодо дидактичної діагностики поняття об'єктивності оцінки включає її відповідність стану знань і навичок студента.

Для науково обґрунтованого оцінювання необхідно в межах кожного предмета визначити межі норм (верхню і нижню) у підготовці студента; рівень відмінної оцінки-зразка; оптимальну кількість рівнів у межах норми.

Оцінка **"відмінно"** виставляється студенту, який глибоко засвоїв програмний матеріал, вичерпно, послідовно, грамотно й логічно його викладає, у відповіді якого тісно пов'язані й узгоджені теорія та практика. При цьому у студента не викликає труднощів зміна завдання, він вільно вирішує завдання, питання, обізнаний з монографічною літературою, правильно обґрунтовує прийняті рішення, володіє різнобічними навичками і прийомами виконання практичних робіт.

Оцінка **"добре"** виставляється студенту, який впевнено і грамотно розповідає програмний матеріал. Студент не допускає істотних неточностей у відповіді на запитання, правильно застосовує творчі здібності під час вирішення

практичних питань і завдань, володіє необхідними навичками і прийомами їхнього виконання.

Оцінка **"задовільно"** виставляється студенту, який володіє знаннями тільки основного матеріалу, але не засвоїв його деталей, допускає неточності, недостатньо правильно формулює думку, порушує послідовності у викладі програмного матеріалу і має утруднення при виконанні практичних робіт.

Оцінка **"незадовільно"** виставляється студенту, який не знає більшої частини програмного матеріалу, допускає істотні помилки, з великими утрудненнями виконує практичні роботи.

Форми контролю

Відповідно до форм навчання на практиці вирізняють такі форми контролю: індивідуальний, груповий, фронтальний, взаємний, самоконтроль.

1. **Індивідуальний контроль.** Під час індивідуального контролю кожен студент одержує своє завдання, яке він повинен виконати без сторонньої допомоги. Така форма контролю доцільна у випадку, якщо потрібно з'ясувати індивідуальні знання, здібності й можливості окремих студентів. Вона завжди планується: викладач окреслює коли, кого, з якою метою запитати та які для цього використовувати засоби.

2. **Груповий контроль.** У процесі проведення такого контролю група тимчасово поділяється на кілька підгруп (від 2 до 10 студентів) і кожній підгрупі дається перевірочне завдання. Залежно від мети контролю групам пропонують однакові або різні завдання. Групову форму контролю застосовують насамперед з метою узагальнення і систематизації навчального матеріалу.

3. **Фронтальний контроль.** При фронтальному контролі завдання пропонуються всій групі. У процесі цього контролю вивчається правильність сприйняття й розуміння навчального матеріалу, розкриваються слабкі сторони у знаннях студентів, виявляються недоліки, прогалини, помилки в роботах і відповідях студентів. Це

дає змогу викладачу вчасно визначити заходи щодо їх подолання й усунення.

4. **Взаємний контроль.** Роль взаємного контролю якості й ефективності навчальної діяльності важко переоцінити. Він сприяє виробленню таких якостей особистості, як чесність і справедливість, колективізм. Взаємний контроль допомагає також викладачу здійснювати перевірку знань студентів/учнів. Взаємна перевірка знань значно активізує діяльність студентів, підвищує інтерес до знань і навіть викликає у них зацікавлення.

5. **Самоконтроль.** Звичайним способом організації самоконтролю у процесі навчання, наприклад математиці, є надання відповідей на поставлені завдання. Деяким студентам у разі складності завдань цілком достатньо звіритися з остаточним результатом. Іншим потрібно дати проміжні відповіді. Це допомагає їм самостійно виконувати навчальні завдання навіть у той момент, коли в них ще не вироблені тверді навички.

Методи контролю

Серед методів контролю виокремлюють: усну перевірку, перевірку письмових робіт, перевірку практичних робіт та методи машинного контролю.

Усна перевірка. Усна перевірка організовується по-різному, залежно від її мети і змісту матеріалу, що перевіряється. Серед цільових настанов перевірки можна визначити такі: перевірити виконання домашнього завдання, виявити підготовленість студентів до вивчення нового матеріалу, перевірити ступінь розуміння й засвоєння нових знань. Залежно від змісту вона проводиться за матеріалом попереднього уроку чи за окремими розділами й темами курсу.

Методика усної перевірки містить дві основні частини: а) складання перевірочних запитань та їх постановка; б) відповідь студентів на поставлені запитання. Якість запитань визначається характером розумових дій, що виконують студенти при відповіді на запитання. Тому серед перевірочних завдань вирізняють запитання, які

активізують пам'ять (на відтворення вивченого) та мислення (на порівняння, доказ, узагальнення), розвивають мовлення. Велике значення мають проблемні запитання, що змушують застосовувати здобуті знання у практичній діяльності. Якість усної перевірки залежить від добору, послідовності і постановки запитань.

Перевірка письмових робіт. Другим широко застосовуваним методом контролю в навчанні є перевірка письмово-графічних робіт. У процесі навчання цей метод передбачає проведення контрольних робіт, творів, письмових заліків, лабораторних робіт. Подібні роботи можуть бути як тривалими, так і короткочасними. Цей метод має свої якісні особливості: більша об'єктивність порівняно з усною перевіркою, охоплення потрібної кількості тих, кого перевіряють, економія часу. Застосування письмових робіт використовується для: перевірки знання теоретичного матеріалу; уміння застосовувати його під час виконання вправ; контролю сформованих навичок.

Одним із часто використовуваних методів проведення письмових робіт є тестування. Тест є завданням, що має еталон повний і правильний метод виконання заданої діяльності за всіма операціями з визначенням серед них суттєвих.

Є такі види тестів:

- тести на впізнання, що вимагають від студентів вказати, чи належить зазначений об'єкт (явище) до об'єктів (явищ) цього виду;

- тести на розрізнення ("вибіркові" тести); у них необхідно вибрати правильну відповідь з декількох запропонованих. Вирішення тесту має виконуватися простим оглядом варіантів відповіді, щоб не було необхідності відтворювати в пам'яті інші знання;

- тести, що перевіряють успішність засвоєння матеріалу на рівні відтворення і виконання типових дій;

- тести-підстановки, в яких навмисно пропущено істотний елемент тексту (формула, фраза, слово тощо);

– конструктивні тести, в яких на відміну від тесту-підстановки не міститься ніякої допомоги тим, хто навчається. Наприклад, "сформулюйте закони поширення світла";

– типові задачі – завдання, умови яких дозволяють одразу застосувати відомий алгоритм для її вирішення;

– тести, що дозволяють діагностувати оволодіння знаннями студентами на рівні вміння використовувати їх у нешаблонних ситуаціях.

Однак, незважаючи на всі переваги методу тестування, він має і серйозні недоліки: складання тестів вимагає дуже великих затрат часу і високої кваліфікації укладачів; тести не завжди дають змогу виявити мотиви вибору, глибину мислення, самостійність суджень студентів.

У ході письмових робіт виокремлюють чотири основні етапи, яким треба приділяти увагу: підготовка, організація, проведення, аналіз результатів.

Перевірка практичних робіт. За допомогою цього методу одержують дані про вміння студентів застосовувати одержані знання в ході розв'язання практичних задач, користуватися різними таблицями, формулами, креслярськими і вимірювальними інструментами, приладами тощо. Викладач одержує звіт студента, в якому наведено тільки результат чи схематично описаний план практичної роботи та її результати. Це дещо ускладнює перевірку й оцінку кожної дії студента. Тому на практиці в перевірочному завданні наводиться алгоритм його виконання, що дає змогу перевірити правильність дій студента. Усі роботи перевіряються, але оцінюються по-різному: за результатами оглядових робіт оцінки виставляються в журнал; за результатами тренувальних робіт можна виставити лише позитивні оцінки.

Усі розглянуті методи контролю належать до безмашинних засобів перевірки засвоєння навчального матеріалу.

Машинні засоби перевірки. Для контролю знань студентів також використовують персональний комп'ютер. Програми для контролю можуть бути декількох видів: контрольні, навчально-контрольні і програми-тренажери.

Систематичний контроль знань та вмінь студентів – одна з основних умов підвищення якості навчання. Викладач у своїй роботі має використовувати не тільки загальноприйняті форми контролю (самостійна і контрольна роботи, усне опитування і т. ін.), а й систематично винаходити, упроваджувати свої засоби контролю. Уміле володіння викладачем різними формами знань і вмінь сприяє підвищенню зацікавленості студентів у вивченні предмета, попереджає відставання, забезпечує активну роботу кожного студента.

ТЕМА 9. ОСОБИСТІСТЬ ВИКЛАДАЧА В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

МЕТА: ознайомити молодих дослідників з особистістю викладача в системі професійної освіти

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ: розвиток у молодих дослідників мотивації до цінностей педагогічної професії, сприяння формуванню у молодих дослідників педагогічної культури та професійної компетентності.

МАТЕРІАЛИ ТА ОБЛАДНАННЯ: опорні схеми, законодавчі матеріали щодо діяльності педагога, моделі, презентація, тест контролю знань.

ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ ТЕМИ: викладач професійних закладів освіти, педагогічна культура, професійна компетентність, професіоналізм викладача вишу, педагогічне наставництво студентської групи.

План

9.1. Педагогічна культура викладача професійних закладів освіти

9.2. Професійна компетентність, професіоналізм

9.3. Педагогічне наставництво студентської групи у вищій професійній школі

Рекомендовані джерела і література:

1. Акмедосягнення науковців Житомирської науково-педагогічної школи: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – 404 с.

2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник / А. М. Алексюк . — К.: Либідь, 1998. — 560 с.

3. Васянович Г.П. Педагогіка вищої школи: Навч.-метод. посібник / Г.П. Васянович. – Львів: Ліга-Прес, 2000. – 100 с.

4. Коваль Т.І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності: Навч.-метод. посібник / Т.І. Коваль, С.О. Сисоєва, Л.П. Сущенко. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2009. – 380 с.

5. Кремень В.Г. Вища освіта в Україні: Навч. посіб. / В. Г. Кремень, С. М. Ніколаєнко, М. Ф. Степко (кер. авт. колективу) та ін.; За ред. В. Г. Кременя, С. М. Ніколаєнка. – К.: Знання, 2005. – 327 с.

6. Кузьмина Н. В. Понятие „педагогическая система” и критерии ее оценки / Н. В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования : учеб. пособие / под ред. Н. В. Кузьминой. – Л., 1980. – С. 7 – 45.

7. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.

8. Лавріненко О. А. Історія педагогічної майстерності : навч. посіб. для студентів пед. ВНЗ, аспірантів, вчителів / О. А. Лавріненко. – К. : Богданова А. М., 2009. – 328 с.

9. Лащихіна Н. Розвиток системи підготовки педагогічних кадрів у Франції(друга половина ХХ- початок століття ХХІ) : автор, дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Н. В.Лащихіна. - К., 2009. - 22 с.

10.Лосєва Н.М. Педагогічна культура викладача вищої школи у світлі сучасної освітньої парадигми // Гуманізація навчально-виховного процесу. Зб. наук. пр. – Слов'янськ: Слов'янський держ. пед. ун-т, 2003. – С. 274–277.

11.Педагогика профессионального образования / Е. Белозерцев, А. Гонеев, А. Пашков и др.; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 368 с.

12.Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека : модульный курс психологии. Модуль „Направленность” : (лекции, практ. занятия, задания для сам. работы) / В. А. Семиченко. – Киев : Милениум, 2004. – 521 с.

13.Сисоєва С.О. Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології : [монографія / В. П. Андрущенко, С. О. Сисоєва, Н. В. Гузій та ін.; за ред. С. О. Сисоєвої, Н. В. Гузій] ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Ін-т історії та філософії пед. освіти, кафедра пед. творчості. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – 183 с. – До 170-ліття НПУ ім. М. П. Драгоманова. До 15- річчя кафедри пед. Творчості.

14.Сисоєва С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу : монографія / С. О. Сисоєва. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – 323 с.

15.Сисоєва С.О., Осадчий В.В., Осадча К.П. Професійна підготовка викладача- тьютора: теорія і методика: Навч. - метод. посібник. / С.О. Сисоєва, В.В. Осадчий, К.П. Осадча / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України,

Київський університет імені Бориса Грінченка, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького. – Київ; Мелітополь: ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2011. – 280 с.

16. Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во Рута, 2016. – 400 с.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. Розкрийте сутність педагогічної культури викладача професійних закладів освіти
2. Обґрунтуйте різні підходи до поняття «професійна компетентність».
3. У чому виявляється професіоналізм викладача?
4. Охарактеризуйте сутність професійно-педагогічного спілкування
5. Проаналізуйте проблеми педагогічного наставництва студентської групи у вищій професійній школі.
6. Визнайте основні принципи взаємодії наставника із сім'єю.
7. Охарактеризуйте основні напрями взаємодії педагога з сім'єю.

9.1. Педагогічна культура викладача професійних закладів освіти

Проблема культури вічна і завжди актуальна. На неї звертають увагу філософи, політологи, соціологи, культурологи, психологи та педагоги. Демократизація суспільства можлива й обов'язково передбачає високий рівень культури всього населення, що, у свою чергу, потребує зростання ролі педагога в суспільстві.

Основні вимоги до педагогічних кадрів та рівня їх підготовки відображені в законах України "Про освіту", "Про професійну освіту", "Про вищу освіту", Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті, цільовій комплексній програмі "Вчитель".

Разом з потребою впровадження в життя цих ідеалів постає проблема підготовки нового гуманістично

спрямованого покоління педагогічних працівників. Це активізує розробку наукової теорії формування особистості викладача, важливе місце у структурі якої посідає **педагогічна культура**.

Зокрема, в Концепції розвитку педагогічної освіти підкреслюється роль педагога у сучасному суспільстві, у створенні інтелектуального, духовного потенціалу нації, розвитку, збереженні і примноженні культурної спадщини й формуванні людини майбутнього. Це завдання може бути виконане тільки завдяки щоденній, сумлінній, чесній праці багатьох педагогів, які підтверджують слова Я.А. Коменського, що справа викладача, скромна ззовні, є однією з величезних справ історії.

Нині потрібен викладач, який би виконував свою роботу професійно, був упевнений у собі, оптимістично сприймав світ. За аналогією до економічного чуття, такому викладачу притаманне чуття сучасності в педагогічній реальності. Він поєднує вузьку спеціалізацію

з широким світобаченням та завжди готовий опановувати нові форми, методи, технології навчання і виховання, що дає йому впевненість у завтрашньому дні. Для нього характерна висока загальна і професійна культура.

Педагогічна культура є частиною загальнолюдської культури, в якій найбільш повно відображені духовні й матеріальні цінності освіти та виховання, а також способи творчої педагогічної діяльності, необхідні для обслуговування історичного процесу зміни поколінь, соціалізації особистості та здійснення освітньо-виховного процесу. Іншими словами, педагогічна культура інтегрує історико-культурний педагогічний досвід і регулює сферу педагогічної взаємодії. Нині під впливом реальних потреб оновлення закладів освіти спостерігається підвищений інтерес учених до дослідження педагогічної культури.

У культурно-історичному аспекті її розглядають як таку, що за змістом є світовим педагогічним досвідом, як зміну культурних епох і відповідних їм педагогічних цивілізацій, як історію педагогічної науки та освіти.

У соціально-педагогічному аспекті педагогічна культура постає як явище соціальне, як характеристика особливостей педагогічної взаємодії поколінь, як засіб педагогізації навколишньої дійсності. Її носіями і творцями є педагоги, батьки, громадські вихователі, педагогічні товариства.

В аспекті діяльності педагогічних установ педагогічна культура досліджується як сутнісна характеристика середовища, способу життя, особливостей педагогічної системи, як процес руху цієї системи до нового якісного стану.

В індивідуально-особистісному аспекті її розглядають як прояв сутнісних властивостей особистості, професійної діяльності та спілкування педагога з учнями.

Думка вчених розгортається у площині філософського осмислення поняття педагогічної культури як частини загальної культури суспільства, в рамках якої педагогічну культуру розуміють:

- як систему цінностей-регуляторів педагогічної діяльності (аксіологічний підхід);
- як передумову, мету, засіб, інструмент педагогічної діяльності, рівень самореалізації в ній, її результат і критерій оцінки (діяльнісний підхід);
- як концентроване вираження особистості педагога (особистісний підхід).

Типи педагогічної культури, що історично склалися, відповідають типам розвитку людської цивілізації і характеру взаємодії між освітою та культурою в ту чи іншу епоху. Сутність педагогічної культури полягає в особливо ціннісному ставленні до дитинства як до унікального, неповторного періоду людського життя і кожної дитячої особистості як самоцінності.

Гуманістична педагогічна культура – основоположна характеристика особистості, діяльності і культури спілкування педагога. Гуманістична педагогічна позиція оцінюється за такими показниками: любов до дітей, захист їхніх прав та інтересів, турбота про їхнє здоров'я та самопочуття, емпатичне ставлення до кожного;

діалогічне спілкування, підтримка кожної індивідуальності; повага до батьків та сімейних традицій.

Під час оцінювання психолого-педагогічної компетентності враховуються знання і розуміння педагогом психології учнів, уміння аналізувати й змінювати освітньо-виховну ситуацію в аудиторії, аналізувати мотивацію навчання і поведінки, створювати умови для розвитку кожного, організовувати творчі колективні справи.

Культура професійно-педагогічної поведінки передбачає, що за будь-яких умов педагогічної взаємодії (з учнями, батьками, колегами, адміністрацією тощо) педагог має дотримуватися норм моралі і педагогічної етики, виявляти гідність, доброзичливість, витримку, культуру спілкування, такт, володіти своїм голосом, мімікою, жестами; має бути привітним, чуйним, уважним до людей, морально самовдосконалюватися.

Встановлено, що педагогічна культура діалектично пов'язана з усіма елементами особистісної культури: моральною, естетичною, розумовою, правовою, політичною, екологічною та іншими, оскільки вона є інтегральним показником інших видів культур, їх складником і водночас включає їх у себе. Професійна культура розглядається як певний ступінь оволодіння професією, тобто способами і прийомами вирішення професійних завдань на підставі сформованості духовної культури особистості. Отже, можна простежити такий ланцюжок: духовна – професійна – педагогічна культура. Виокремлення педагогічної культури, однієї з найважливіших складових суспільства, зумовлене специфікою педагогічної діяльності викладача, спрямованою на формування особистості, здатної в майбутньому відтворювати і збагачувати культуру суспільства.

Розвиток професійної культури викладача пов'язаний з кількома факторами. По-перше, з постійною творчою працею. В.О. Сухомлинський зазначав, що якою б талановитою не була людина, яку б базову підготовку

вона не мала, якщо не вчитиметься на досвіді (власному та інших педагогів), то ніколи не стане кваліфікованим викладачем-професіоналом. По-друге, високий рівень професійної культури формується у викладача протягом кількох років кропіткої праці над самовдосконаленням. Розпочавшись у стінах педагогічного навчального закладу, вона триває все життя. По-третє, професія викладача поєднує дві спеціальності, адже він має бути не лише фахівцем зі свого предмета, а й вихователем, прищеплюючи учням ідеали, традиції, цінності культури. По-четверте, ефективний виховний вплив можливий лише в **умовах спрямованої** діяльності всього викладацького колективу закладу освіти, батьків, громадськості, соціального середовища (за В.О. Сухомлинським).

Враховуючи сучасні дослідження в галузі культурології (зокрема, праці А.І. Арнольдова, Б.С. Єрасова, Є.С. Маркаряна, Ю.М. Рєзника), можемо виокремити такі структурні складники його професійної культури: духовна (світоглядна, чуттєво-емоційна, моральна) культура викладача; система професійних знань; система професійних умінь та навичок; здатність до творчої праці; професійно значущі види особистісної культури (комунікативна, мовна, розумова, дослідницька, екологічна, фізична); активна життєва позиція, потреба в самовдосконаленні.

Педагогічна культура – це важлива і складна освіта, широка й специфічна у своєму змісті категорія. На базі педагогічної культури шляхом пізнання, традицій, досвіду і новаторства формується педагогічний професіоналізм, вищий рівень розвитку якого трансформується в педагогічну майстерність.

Розглядаючи педагогічну культуру як системне утворення, ознайомимося із сукупністю її основних компонентів: аксіологічним, технологічним, евристичним і особистісним.

Аксіологічний компонент педагогічної культури включає засвоєння і прийняття викладачем цінностей

педагогічної праці: а) професійно-педагогічні знання (психологічні; історико-педагогічні, закономірності цілісного педагогічного процесу, особливості дитячого віку, правові та ін.) і світогляд; б) педагогічне мислення і рефлексію; в) педагогічний такт і етику.

Світоглядний компонент є процесом і результатом формування педагогічних переконань, процесом визначення викладачем своїх інтересів, переваг, ціннісних орієнтацій у педагогічній сфері.

До культури педагогічного мислення належать: розвиток здібностей до педагогічного аналізу і синтезу, розвиток таких якостей мислення, як критичність, самостійність, широта, гнучкість, активність, швидкість, спостережливість, педагогічна пам'ять, творча уява. Культура педагогічного мислення має на увазі розвиненість мислення викладача на трьох рівнях:

1) на рівні методологічного мислення, орієнтованого педагогічними переконаннями викладача. Методологічне мислення дає змогу викладачеві дотримуватися правильних орієнтирів у своїй професійній діяльності, розробляти гуманістичну стратегію;

2) тактичного мислення, що дає можливість викладачу матеріалізовувати педагогічні ідеї в технології педагогічного процесу;

3) самостійного творчого застосування загальних педагогічних закономірностей до часткових унікальних явищ реальної педагогічної дійсності.

Моральна культура викладача, будучи предметом професійно-педагогічної етики, містить моральну свідомість, сформовану на рівні теоретичних етичних знань, а також рівень розвитку моральних почуттів.

Одним із провідних показників моральної культури є педагогічний такт, що розуміється як поведінка викладача, організована як морально доцільна міра взаємодії викладача з дітьми і впливу на них. Головною ознакою педагогічного такту є належність викладача до моральної культури особистості. Вона належить до моральних регуляторів педагогічного процесу і

ґрунтується на морально-психологічних якостях викладача.

Діяльнісний (технологічний) компонент педагогічної культури викладача розкриває її технологічний аспект, способи й прийоми взаємодії учасників освітнього процесу в культурі спілкування, у тому числі і мовного, активне використання педагогічної техніки, інформаційних та освітніх технологій тощо.

Евристичний компонент педагогічної культури викладача підкреслює творчу природу педагогічної діяльності, можливості цілісного педагогічного процесу в індивідуально-творчому розвитку викладача і дітей, сполученні прийомів алгоритмізації та творчої побудови навчальної діяльності; здатність викладача до педагогічної імпровізації, засвоєння передового педагогічного досвіду.

Особистісний компонент педагогічної культури викладача виявляється в самореалізації його сутнісних сил, потреб, здібностей, інтересів, обдарованості в педагогічній діяльності. Процес самореалізації складається з декількох взаємозалежних етапів, таких як самопізнання, самооцінка, саморегуляція, самоствердження, що розкривають інтелектуальний, професійно-моральний потенціал особистості викладача¹.

Вивчення різнопланових поглядів і думок дало змогу виокремити у структурі педагогічної культури чотири основних блоки:

1. **Спеціальні здібності і властивості педагогічної особистості:** ділові якості (сумлінність, відповідальність, працьовитість, дисциплінованість, енергійність, точність); рефлексивні якості (акуратність, підтягнутість, самокритичність, широкий кругозір, ерудиція); комунікативні якості (уважність, чесність, надійність, справедливість, стриманість, вимогливість, обов'язковість); емпатійні якості (гуманність, взаєморозуміння, доброта, тактовність, обов'язковість, здатність до співпереживання й атракції).

2. **Ідейно моральні якості педагога:** переконаність, принциповість, патріотизм, колективізм, порядність, інтелігентність.

3. **Професійно-етична поведінка педагога:** особливий спосіб життя особистості, її спрямованість та прагнення до постійного вдосконалювання системи специфічних відносин, поглядів і переконань у сфері навчання та виховання людей.

4. **Педагогічна майстерність:** знання предмета (професійна компетентність, спеціальна тактична підготовленість, досвід у навчанні й вихованні, наукова кваліфікація); педагогічна технологія (техніка й експресія мовлення, ясність і логічність думок, переконливість висловлювань, виразність міміки, жестів, зразковий показ, уміння обирати необхідні засоби, форми і методи); педагогічна творчість (творча уява, нестандартне мислення, потреба в пошуку нової інформації, прагнення до експерименту); педагогічний стиль (педагогічна переконаність, педагогічно спрямоване спілкування і поведінка, педагогічний такт та етика, інтерес до пізнання внутрішнього світу людей).

Вищим ступенем педагогічної культури, її виявом у реальному житті є педагогічна майстерність, що становить синтез розвиненого психолого-педагогічного мислення, професійно-педагогічних знань, навичок, умінь і емоційно-вольових засобів виразності, які у взаємозв'язку з якостями особистості педагога дозволяють йому успішно вирішувати різноманітні навчально-виховні завдання. Специфіка педагогічного процесу, його структура та зміст стають спонукальними причинами появи майстра, який реалізує на практиці функції розвитку, навчання і виховання людей. Педагогічна майстерність, будучи складником педагогічної культури, у свою чергу, є складною структурою, що має, як мінімум, чотири підсистеми: 1) знання предмета; 2) педагогічна творчість; 3) педагогічний стиль; 4) педагогічна технологія (за А.А. Сидоровим).

Гуманістична спрямованість діяльності полягає у спрямованості діяльності педагога на особистість іншої людини, утвердження на словах і справою найвищих духовних цінностей, моральних норм поведінки і стосунків. Передбачає гуманістичний вияв його ціннісного ставлення викладача до педагогічної діяльності, її мети, змісту, засобів, суб'єктів.

9.2. Професійна компетентність, професіоналізм

Поняття **"компетенція"** означає коло повноважень будь-якої посадової особи чи органу; обізнаність, досвід у певній галузі. Під професійною компетентністю педагога розуміють особистісні можливості викладача, які дають йому можливість самостійно й ефективно реалізовувати цілі педагогічного процесу. Для цього потрібно знати педагогічну теорію, уміти застосовувати її на практиці. Професійна компетентність викладача - це єдність його теоретичної і практичної готовності здійснювати педагогічну діяльність. Зміст психолого-педагогічних знань визначається навчальними програмами.

Педагогічні вміння – це сукупність послідовно розгорнутих дій, що ґрунтуються на теоретичних знаннях. Частина цих дій може бути автоматизованою (навички).

В.О. Сластьонін розподілив педагогічні вміння на чотири групи: 1) уміння втілювати зміст процесу виховання в конкретних педагогічних завданнях: вивчення особистості і колективу для визначення рівня їх підготовленості до активного оволодіння новими знаннями та проектування на цій підставі розвитку колективу й окремих учнів; 2) уміння побудувати і запровадити логічно завершену педагогічну систему: комплексне планування освітньо-виховних завдань; обґрунтований відбір змісту освітнього процесу; оптимальний відбір форм, методів і засобів його організації; 3) уміння виокремлювати і встановлювати взаємозв'язки між компонентами і факторами виховання, приводити їх в дію: створення необхідних умов

(матеріальних, морально-психологічних, організаційних, гігієнічних тощо); активізація особистості студента/учня, активізація його діяльності, яка перетворює його з об'єкта в суб'єкт виховання; організація і розвиток спільної діяльності; забезпечення зв'язку закладу освіти із середовищем, регулювання зовнішніх незапрограмованих впливів; 4) уміння враховувати й оцінювати результати педагогічної діяльності: самоаналіз та аналіз освітнього процесу і результатів діяльності викладача; визначення нового комплексу стрижневих та другорядних педагогічних завдань.

Професіоналізм педагога – це сукупність психофізіологічних, психічних та особистісних змін, які відбуваються в людині у процесі опанування знаннями і під час довготривалої діяльності, та забезпечують якісно новий, вищий рівень вирішення складних професійних завдань. Це уміння викладача мислити і діяти професійно, що охоплює набір професійних властивостей та якостей особистості педагога; володіння необхідними засобами з метою співробітництва та співтворчості з вихованцями.

Педагогічні здібності – це психічні особливості викладача, необхідні йому для успішного оволодіння педагогічною діяльністю. Головною здібністю, що об'єднує всі інші, є толерантність, чутливість до людини, до особистості, яка формується. З нею тісно пов'язані динамізм особистості (здатність активно впливати на інших); емоційна стабільність (володіння собою, самоконтроль, саморегуляція); оптимістичне прогнозування (передбачення розвитку особистості з орієнтацією на позитивне в ній); креативність (здатність до творчості, генерування нових ідей, уникнення традиційних схем, оперативного розв'язання проблемних ситуацій); впливовість (здатність вплинути на психічний і моральний світ учнів у певному напрямі), перцептивні здібності (професійна проникливість, пильність, інтуїція, здатність сприймати і розуміти іншу людину, її психологічний стан за зовнішніми ознаками;

зближуватися зі студентами, викликати довіру, любов і повагу, глибоко проникати у їхній внутрішній світ, конструювати, проектувати його).

Педагогічна техніка (мистецтво, майстерність, уміння)

У навчально-виховному процесі професійного навчального закладу головним засобом передачі культури, духовних цінностей є неповторна індивідуальність викладача як носія культури. Педагогічна культура є феноменом вияву викладачем власного "Я" у професійно-педагогічній діяльності.

Педагогічна техніка розглядається як сукупність раціональних засобів, умінь та особливостей поведінки викладача, спрямованих на ефективну реалізацію обраних ним методів і прийомів навчально-виховної роботи зі студентом/учнем, студентським/учнівським колективом відповідно до мети виховання, об'єктивних та суб'єктивних їх передумов.

До основних компонентів педагогічної техніки належать: уміння спілкуватися вербально (культура і техніка мовлення); уміння спілкуватися невербально (міміка, пантоміміка, зовнішній вигляд); уміння керувати своїм психофізичним станом (дихання, напруження м'язів, емоції, увага, уява, спостережливість).

Спілкування – один із компонентів педагогічної діяльності. Відомо, що педагогічна діяльність складається з багатьох компонентів, серед яких: змістовий, методичний, соціально-психологічний. Коли викладач іде на заняття, то продумує змістовий і методичний компоненти, а соціально-психологічний, тобто спілкування, часто лишається поза його увагою. Якщо оволодіння першими двома компонентами відбувається у процесі навчання, то третьому, тобто спілкуванню, ніхто не навчає, хоча саме воно відіграє велику роль у нашому житті.

А.С. Макаренко стверджував, що "стати справжнім майстром педагогічної праці" можна тільки тоді, коли навчиться говорити "йди сюди" з 15-20 відтінками,

відтворювати 20 нюансів у поставці, виразі обличчя, фігурі, голосі.

Педагогічний такт – це педагогічно грамотне спілкування у складних ситуаціях, уміння знайти педагогічно доцільний і ефективний спосіб впливу, почуття міри, швидкість реакції, здатність швидко оцінювати ситуацію та знаходити оптимальне рішення, вміння керувати своїми почуттями, не втрачати самовладання, емоційна урівноваженість у поєднанні з високою принциповістю та вимогливістю, з чуйним, людяним ставленням до студента, критичність і самокритичність в оцінці своєї праці та своїх вихованців, нетерпимість до шаблонів, формалізму, стандартних думок та справ, до бюрократизму і пихи, повага до особистості студента, розвитку їх людської гідності.

У професійному спілкуванні викладача можна виокремити дві взаємопов'язані групи принципів

1. **Загальні принципи (основа)** спілкування, що закладаються характером суспільного ладу, наслідуванням цінностей минулого, в яких реалізується педагогічна діяльність викладача, єдина мета і задачі навчання та виховання.

2. **Індивідуальні принципи (основа)** спілкування, громадянська позиція, стиль спілкування – сукупність конкретних прийомів і засобів, які викладач доцільно, залежно від конкретних умов та можливостей навчання й виховання реалізує у своїй діяльності на підставі власних знань, професійного досвіду, здібностей і вмінь.

Професійно-педагогічне спілкування – це система прийомів органічної соціально-психологічної взаємодії педагога і вихованців, змістом якої є обмін інформацією, пізнання один одного, організація діяльності та стимулювання діяльності вихованців, організація взаємин у колективі, зміна ролей, співпереживання і створення умов для самоствердження особистості зміна ролей вихованця. Педагогічне спілкування – особливий вид творчості.

Оптимальне педагогічне спілкування – це спілкування, яке створює найкращі умови для розвитку мотивації студента, творчого характеру діяльності, для формування його особистості, забезпечує сприятливий психологічний клімат, попереджає створення психологічних бар'єрів, дозволяє максимально використовувати в навчальному процесі особистісні та професійні якості викладача.

Одним із найбільш важливих компонентів педагогічної майстерності є культура мови, що для педагога є інструментом передачі навчального матеріалу і засобом виховного впливу. Культура мовлення стає найважливішим показником духовного багатства педагога, його культури мислення і могутнім засобом формування особистості. На думку В.О. Сухомлинського, слово має лікувати, а не бути батогом.

Словосполучення "культура мовлення", чи "мовленнєва культура", застосовується у трьох значеннях:

- 1) ознаки та властивості мовлення, що свідчать про його комунікативну досконалість;
- 2) сукупність навичок і знань людини, що забезпечують доцільне застосування мовлення з метою спілкування;
- 3) галузь лінгвістичних знань про мовлення як сукупність і систему її комунікативних якостей.

Зважаючи на те, що комунікативні якості мовлення потрібні для впливу на студентів/учнів, важливою у діяльності вчителя є культура мовлення в її комунікативному впливі.

Мова і мовлення завжди сприймаються в єдності, однак вони не тотожні. Мова – система мовних знаків, оброблених у мовній практиці, за якими закріплений загальноприйнятий зміст. Мовлення – це мовна діяльність окремих індивідуумів, у якій мова знаходить конкретне практичне застосування.

Культура мовлення педагога – це мовленнєва майстерність, уміння вибрати стилістично доречний варіант виразно і дохідливо викладати думку. Культура мовлення педагога, як і будь-якої інтелігентної людини,

передбачає високий рівень загальної культури і любов до рідної мови. Педагог, що володіє естетичною привабливістю голосу, багатством, змістовністю й образністю мовлення, здатний плідно вирішувати навчально-виховні завдання. Важливе значення мають сила, тембр, мелодійність, а також щирість і природність мовлення.

Лінгвіст Б.Н. Головін у праці "Основи культури мови" виокремлює такі компоненти культури мовлення: багатство, розмаїтість, точність, логічність, виразність, граматична правильність. Багатий лексичний склад мови є помітною ознакою культури мовлення педагога. Проте багатство мови визначається не тільки кількістю слів, але й можливістю вживати їх у декількох значеннях. Лексичне багатство мови дає можливість виражати різноманітні почуття та думки.

Важливими ознаками культури мовлення є **точність, простота і стислість, інтонація**. Мовлення педагога досягає бажаних результатів лише в тому разі, якщо воно не тільки несе в собі інформацію про предмет, а й активізує думки і почуття студентів/учнів. Мова нерідко супроводжується мімікою і рухами. Це посилює емоційну й естетичну дію слова на студентів/учнів.

На основі наукових джерел визначимо структуру комунікативної культури педагога.

1. **Гуманістично спрямована творча мотивація діяльності:** любов до людей, постійний інтерес до спілкування, доброзичливість, креативний підхід, постійне підвищення культури спілкування.

2. **Знання засад теорії професійного спілкування** (сутність, функції, структура, стилі спілкування, творчі підходи до розв'язання комунікативних завдань, діагностики культури професійного спілкування).

3. **Комунікативно-творчі здібності** поділяються на інтелектуально-логічні (здатність критично оцінювати ситуацію і займати щодо неї адекватну позицію; прогнозувати і моделювати можливості діалогічного

спілкування та різні його варіанти; бесіда, дискусія, диспут тощо; здатність до співробітництва.

4. Характер і результативність спілкування в конкретній діяльності (адекватність дій і поведінки, високий рівень творчого самопочуття, створення атмосфери співтворчості і безконфліктної взаємодії).

Найбільш повне діяльнісне уявлення про стилі педагогічної діяльності запропоноване А.К. Марковою і А.Я. Ніконовою. В основу розрізнення стилю у праці викладача були покладені такі критерії: змістовні характеристики стилю (переважна орієнтація викладача на процес або на результат своєї праці, розгортання викладачем орієнтованого та контрольо-оцінного етапів у своїй праці); динамічні характеристики стилю (гнучкість, стійкість, переключення і т. ін.); результативність (рівень знань і навичок студентів/учнів, а також їх інтерес до предмета).

Таким чином, до найважливіших якостей викладача ми з упевненістю можемо зарахувати прагнення до самовдосконалення і творчості, а також щирість, вимогливість, відповідальність, почуття обов'язку, професійну гідність, точність та якість викладу своєї науки. Наявність цих якостей дозволяє з повагою і захопленням ставитися до тих, хто володіє ними.

9.3. Педагогічне наставництво студентської групи у вищій професійній школі

Розбудова освіти в Україні, сучасний рівень розвитку науки і техніки вимагає якісно нового підходу до виховання й навчання молоді, її фахової підготовки, що, у свою чергу, ставить завдання перед викладацьким складом пошуку нових підходів до вивчення, дослідження та усвідомлення педагогічного процесу у вищій школі.

Стратегічними завданнями модернізації вищої освіти є відродження і розбудова національної системи освіти як найважливішої ланки виховання свідомих громадян нової

держави, формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного й морального здоров'я.

Сучасне виховання в Україні має забезпечувати прилучення молоді до світової культури й загальнолюдських цінностей. За своїми формами й методами воно ґрунтується на народних традиціях, кращих надбаннях національної та світової педагогіки. Особлива увага приділяється організації виховної роботи в закладах освіти в Концепції національної системи виховання. Національна система виховання є умовою цілісного формування особистості; це створена впродовж 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.

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. Це може бути досягнуто через:

- виховання майбутніх спеціалістів авторитетними, високоосвіченими людьми, носіями високої загальної, світоглядної, політичної, професійної, правової, інтелектуальної, соціально-психологічної, емоційної, фізичної та екологічної культури;

- створення необхідних умов для вільного розвитку особистості студента, його мислення і загальної культури шляхом залучення до різноманітних видів творчої діяльності (науково-дослідної, технічної, культурно-просвітницької, громадської, оздоровчо-спортивної, правоохоронної та ін.);

- збагачення естетичного досвіду студентів шляхом участі їх у відродженні забутих та створенні нових національно-культурних традицій регіону, міста, вищого навчального закладу, розвиток художніх здібностей студентів;

– формування "Я-концепції" людини-творця на основі самоосвіти, саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення, моральної самозавершеності;

– пропаганду здорового способу життя, запобігання вживанню студентами алкоголю, наркотиків, викорінення шкідливих звичок.

Допомогти у вирішенні зазначених завдань під час навчання у вищій професійній школі повинен наставник.

Наставник – викладач вищого навчального закладу, який є організатором, вихователем і консультантом для студентів, що будує свої стосунки на підставі діалогічного рівня управління педагогічним процесом за умов природності, відкритості, емпатійного розуміння і сприйняття студентів як партнерів. Метою діяльності є особистісний і професійний розвиток майбутніх фахівців.

Діяльність педагогічного наставника – це складна система, що розглядає організацію діяльності з погляду синергетики і спрямована на самоорганізацію суб'єктів педагогічного простору за умов зовнішнього цілеспрямованого впливу.

Педагогічний простір розуміють як спеціально створений цілісний педагогічний процес, який ґрунтується на організації діалогічного управління формуванням особистості майбутніх фахівців, що спрямовано на особистісний і професійний розвиток, формування позитивного ставлення до майбутньої професії.

Основними напрямками та змістом діяльності наставника студентської групи вищої школи є:

1) вивчення особистості студентів, визначення початкового рівня за різними критеріями професійної спрямованості майбутнього спеціаліста;

2) формування професійної спрямованості особистості, виховання покликання, любові до майбутньої професії, загальної культури;

3) виховання активної громадянської позиції, почуття громадянина Батьківщини, відповідальність за її долю, молоде покоління, професійну гідність;

4) виховання інтелектуальної культури, формування вмінь і навичок культури розумової праці, інтересу до різних наукових цінностей, літератури, мистецтва як до особливо важливих цінностей духовного порядку, виховання потреби до самоосвіти;

5) моральне виховання, формування духовної культури, цивілізованого, гуманного ставлення до людей, гуманітарний розвиток, формування екологічної та економічної культури;

6) виховання національної самосвідомості, почуття гордості та поваги до національної історії, культури, традицій та звичаїв українського народу, повага і терпиме ставлення до людей інших національностей, які живуть в Україні, їхніх національних почуттів, культури та звичаїв, виховання майбутніх спеціалістів як носіїв гуманних взаємин між людьми різних національностей, етнічних груп, здатних передавати національну свідомість своїм учням;

7) формування політичної та правової культури;

8) виховання естетичної культури майбутнього фахівця в усіх формах її вияву;

9) виховання фізичної культури, формування свідомої необхідності дбати про своє здоров'я, підтримувати його, готовність вести здоровий спосіб життя, дбати про етнічну та естетичну культуру у сфері сімейних стосунків, виховання своїх дітей;

10) розвиток студентського самоврядування в організації виховної роботи у групах, студентському гуртожитку;

11) організаційна робота щодо виконання плану виховної роботи ректорату, деканатів, комісії з виховної роботи в навчальному закладі.

Отже, проблема полягає у вихованні нових поколінь людей, здатних радикально змінити ситуацію.

Проблема духовно-морального розвитку вирішується сьогодні на **філософському** (А.І. Комарова, І.А. Зязюн, В.Г.Табачківський, В.М. Князєв, В.Ф. Баранівський та ін.), **психологічному** (С.Д. Максименко, І.Д. Бех, Г.О. Балл,

М.Й.Боришевський, В.А. Семиченко, В.О. Моляко та ін.), **педагогічному** (М.Б. Євтух, В.І. Бондар, В.Г. Бутенко, Л.П.Вовк, О.Г. Мороз, Г.М. Падалка, Г.П. Шевченко та ін.) та інших рівнях. Моральність індивіда визначається його ставленням до навколишнього світу і самого себе, відносинами з людьми. Загальнолюдські норми моральності – це життєві правила взаємодії як між окремими особами, так і між особистістю та колективом, індивідом і суспільством. Аналізуючи і критично оцінюючи моральні якості особистості, юнаки й дівчата прагнуть до колективної діяльності, у поведінці, вчинках хочуть втілити свій моральний ідеал.

Однією з характерних рис студентського колективу є професійна спрямованість. Студентський колектив формується на основі добровільного, як правило, свідомого вибору студентами спеціальності. Він складається з представників усіх верств суспільства, осіб різного соціального і культурного середовища з різним життєвим досвідом, різного віку, який збагачується досвідом різних соціальних верств трудящих, різних вікових груп. За умови правильного керівництва колективом кожен студент у процесі такого різноманітного спілкування здебільшого духовно збагачується, набуває тих якостей, яких йому бракує.

Більшість студентського колективу становить молодь юнацького віку (17-23 років). Саме в цей час відбувається активне становлення особистості, формування її характеру. Цьому віку притаманний швидкий розвиток розумових здібностей, що є необхідною передумовою розвитку саморозуміння і пізнання свого "Я"; це період активної соціалізації, становлення ціннісних орієнтацій, підвищення значущості емоційних контактів, пошуку покликання, професійного самовизначення¹.

Новий студентський колектив, новий характер навчання, зростання самостійності та активності вирішально впливає на формування та розвиток особистості порівняно зі шкільним віком, змінюються і мотиви діяльності студентства. Навчання набуває

професійної спрямованості, конкретного змісту, тому що здобуття знань, умінь, розвиток здібностей стає важливою умовою професійної класифікації майбутнього спеціаліста. Пізнавальні інтереси стають вибірковими, спрямовуються на певний фах.

Перехід зі школи до вищого навчального закладу - складний етап. Набуття нових знань, умінь, інший режим, стиль та методи роботи, нове середовище, нові незвичні умови - все це сприяє становленню нових умовних рефлексів, нового динамічного стереотипу. Значна роль в адаптації студентської молоді до нових умов навчання й виховання покладається на кураторів як наставників студентів. Вони є первинними організаторами виховної роботи в академічних групах студентів. З урахуванням вимог Болонського процесу, не нехтуючи ідеєю колективного кураторства, варте уваги зміщення акцентів у виховній роботі з колективно-організаційної форми на індивідуальну роботу зі студентом. Згідно з вимогами ECTS (єдиної кредитно-трансферної системи) функції куратора-наставника набувають не стільки виховного змісту, скільки стають консультативними, координувальними.

Важливим у цьому аспекті є застосування наставниками особистісно орієнтованих педагогічних технологій. **Особистісно орієнтований підхід** в організації діяльності педагогічного наставника сприяє усвідомленню майбутніми фахівцями необхідності постійного саморозвитку й самовиховання.

У працях вітчизняних учених Г.О. Балла, І.Д. Бежа, І.А.Зязюна, З.Н. Курлянд, О.М. Пехоти, О.А. Савченко, Г.М.Сагач, О.В. Сухомлинської, О.Я. Чебикіна, С.О. Черепанова, В.В. Ягупова обґрунтовується необхідність та зазначаються основні напрями переходу від традиціоналістичного, раціоналістичного підходів до виховання, що орієнтує на засвоєння знань, умінь, навичок, до аксіологічної парадигми, спрямованої на особистісний розвиток і творчу самореалізацію

особистості в соціумі, одним із шляхів якої є особистісно орієнтоване виховання.

Персоналізований підхід в організації діяльності педагогічного наставника спрямований на формування персональності наставника, яка є сукупністю його особистісних і професійних характеристик, спрямованих на професійно-особистісний саморозвиток та вплив на розвиток майбутніх фахівців. Отже, педагог-наставник повинен допомогти в організації такого навчально-виховного процесу, в якому створюються умови для повноцінного вияву і розвитку персональності майбутніх фахівців.

Ще одним із необхідних аспектів у підготовці наставника, на нашу думку, є його толерантність у взаємовідносинах з майбутніми фахівцями.

Організація діяльності педагогічного наставника на **принципах толерантності** передбачає організацію навчально-виховного процесу на підставі співтворчості викладача і студентів, сутність якої полягає в максимальному використанні діалогічних форм навчання й виховання майбутніх фахівців; створенні психологічного клімату в академічній групі; зміні орієнтації студента з "учнівства" на "партнерство". О.В. Сухомлинська акцентує на тому, що головна місія виховання повинна полягати: 1) в передачі культурних цінностей; 2) підготовці молоді до інтеграції в суспільство; 3) нівелюванні, зменшенні соціальної нерівності. Особливої значущості в цьому контексті набувають міжособистісна комунікація, діалог, створення толерантного комунікативного середовища.

На думку деяких учених (Д.В. Зинов'єв, М.І. Дьяченко, А.А.Кандибович, А.П. Петровський), періодом найбільш активного розвитку моральних почуттів, періодом, що характеризується підвищенням інтересом до моральних проблем, є час навчання у ВНЗ. Студентство – це мобільна група, основною метою існування якої є організована за певною програмою підготовка до виконання високих

професійних і соціальних ролей у матеріальному та духовному виробництві.

У процесі навчання у вищому навчальному закладі доцільно застосовувати різноманітні засоби та способи, що сприяють вихованню толерантності через формування полікультурної когнітивної сфери:

- насичення змісту освіти протилежними, суперечливими відомостями про сторони, властивості, залежності в об'єктах, процесах і явищах, що вивчаються;

- приділення уваги типу мислення, зорієнтованому на пошук властивостей і відносин, що забезпечують цілісність, гармонію об'єкта чи процесу, який вивчається;

- представлення об'єкта чи процесу, що вивчається, у контексті різноманітних методів, засобів, які дають цілісне усвідомлення про явище, що вивчається, лише за умов їх комплексного застосування;

- відмова від ієрархічної картини світу: жодна людина не може мати привілеї та переваги перед іншими людьми;

- формування у свідомості особистості стійкої потреби до рівноправного, партнерського співіснування людей різних національностей, рівня освіти, соціальної належності тощо;

- дотримання етичних норм у взаємодії з представниками будь-яких рас, народів, національностей;

- максимальне врахування потреб і прав людей на національну своєрідність і самобутність;

- усвідомлення етнічного, національного "паритету", доцільна лише та діяльність, яка не порушує міжнародну, міжнаціональну рівновагу;

- визнання загального шляху розвитку людської цивілізації, розуміння єдності соціального світу і світу природи, передбачення невідворотності міжнародних і міжнаціональних конфліктів у плані екологічних катастроф.

Ступінь педагогічного впливу викладача на формування особистості студентів та їхню діяльність залежить від адекватності оцінки викладачем своїх реальних і потенційних можливостей. Чим вищий рівень

розуміння викладачем-наставником студентів, тим ширший і різноманітніший репертуар педагогічних впливів, і нижча частота їх застосування. У наставників з великим рівнем розуміння особистості студентів домінують якісні прийоми педагогічного впливу. Викладачі з високим рівнем розуміння студентів надають їм ширшу можливість для виявлення ініціативи, самостійності і творчості в навчанні. Основними факторами, що зумовлюють взаєморозуміння педагога і студентів є механізми ідентифікації, емпатії та рефлексії. Ідентифікація – це спосіб пізнання іншого, за якого припущення про внутрішній стан іншого будується на підставі спроби поставити себе на його місце.

Розвиток особистості значною мірою залежить від індивідуального досвіду, якого вона набуває у процесі взаємодії з природним та соціальним оточенням. При цьому роль активності як фактора розвитку поступово зростає у процесі становлення майбутніх фахівців, підштовхуючи їх до розуміння необхідності постійного саморозвитку та самовиховання. В.П. Зінченко зазначає, що освіта вводить людину в інші світи: у світ знання та незнання, у світ свідомості та самосвідомості, у світ діяльності та самодіяльності, у світ власної особистості.

Організація діяльності педагогічного наставника має ґрунтуватися на **принципах активності і творчості**, що передбачає організацію творчої діяльності, яка активізує розвиток творчих здібностей особистості майбутніх фахівців, стає гарантом формування потреби в постійному пошуку, накопиченні знань, розумінні їх смислу та значення, самостійному використанні, що необхідно для постійного особистісного і професійного самовдосконалення.

Найбільш плідний процес виховання і навчання у вищому навчальному закладі забезпечується саме надійно побудованою на вузівському рівні системою взаємин. Основні вимоги до неї: формування у студентів почуття професійної спільності з педагогами вищого навчального закладу; орієнтація системи педагогічного спілкування на

дорослу людину з розвиненою самосвідомістю, що допомагає подолати рецидиви авторитарного виховного впливу; використання як фактора управління вихованням і навчанням професійного інтересу студентів і здійснення на його підставі педагогічного спілкування та всієї системи виховної роботи; включення студентів у різноманітні форми початкової науково-дослідної роботи спільно з викладачами; участь з викладачами у наукових конференціях, спільні публікації; реалізація різноманітної системи неофіційних, нерегламентованих контактів викладачів і студентів; участь професорсько-викладацького складу в студентському дозвіллі (огляди, конкурси, вечори, КВК, спортивні заходи тощо).

Педагогічна взаємодія викладача із сім'ями учнів і студентів

Ситуація розвитку суспільства й системи освіти в сучасних умовах вимагають вдосконалення і поширення педагогічної взаємодії провідних виховних систем – сім'ї й освітніх установ. Потреба докорінного перетворення освітньо-виховної практики в роботі з сім'єю, надання педагогічної допомоги батькам у підготовці нового покоління до життя в світі, який динамічно оновлюється, вимагає високопрофесійної діяльності педагогів. Реформування системи освіти викликало не тільки позитивні, але й негативні явища в розвитку виховання в освітніх установах різного рівня. Порушуючи провідну закономірність педагогічного процесу (його доцільність, двобічність, цілісність), педагогічні колективи освітніх установ часто нехтують реалізацією виховної функції, зупиняючись лише на освітній. Наслідком цього стало зниження вихованості дітей і молоді, зниження рівня моральності, підвищення агресивності або соціальної апатії.

Поняття "педагогічна взаємодія" є похідним від поняття "соціальна взаємодія". Тому цілком правомірно психолог Я.Л. Коломийський розглядав педагогічну взаємодію через реалізацію педагогічного спілкування і педагогічного відношення. Вчений виокремлює у

структурі педагогічної взаємодії педагогічне спілкування (зовнішня структура) і педагогічне відношення (внутрішня структура). У педагогічному спілкуванні вирізняються поведінкові і процесуальні компоненти, у педагогічному відношенні – мотиваційно-спонукальні і перцептивно-когнітивні.

На підставі викладених вище теоретичних положень педагогічна взаємодія передбачає такі функції: обмін інформацією між викладачем і сім'єю, пізнання особистості студента/учня викладачем/учителем і членами сім'ї, педагогічний вплив на них, взаємний вплив і зміна всіх суб'єктів. Тому під педагогічною взаємодією викладача з сім'єю варто розуміти систему взаємозалежних дій у тріаді "учитель/ викладач – учень/студент – батьки", спрямовану на навчання, розвиток, формування особистості студента/учня і батьків.

Сьогодні у зв'язку з виокремленням різних типів сімей з різним виховним потенціалом виникає необхідність диференційованого підходу до роботи викладача з батьками. Диференційований підхід розуміється як система цілеспрямованих впливів на виокремлені за подібними показниками групи батьків (батьків і матерів) з метою підвищення їхньої педагогічної культури, ефективності їхньої діяльності із суспільного й сімейного виховання дітей. Групи батьків можна формувати на підставі таких показників: рівень педагогічної культури батьків, вихованість та успішність їхніх дітей, тип сім'ї. Вивчення викладачем теоретичних основ педагогічного впливу на батьків, відпрацьовування і перевірка на практиці форм і методів взаємодії з сім'єю формують поняття "педагогічна культура батьків".

Водночас змінилася сім'я як педагогічна система: цінності (їхня аморфність, плюралізм, іноді антагоністичність, можливо асоціальність), соціокультурне середовище (наявність безлічі негативних факторів, які впливають на розвиток особистості); батьки (різка відмінність соціальних статусів, зайнятість, соціальна

депресія, тривожність, розгубленість, часто зневажання виховної функції); учні/ студенти (акселерація, раннє, часто неадекватне дорослішання, багаторівнева дезадаптація). Сучасний викладач повинен враховувати всю сукупність факторів, що існують у сім'ї і впливають на навчання, розвиток і формування майбутньої особистості.

Педагогічна взаємодія з сім'єю студента в сучасних умовах - це якісно новий процес, що вирізняється своїми функціями, змістом, напрямками, засобами, формами й методами. Перетворення в суспільстві вимагають педагогічної взаємодії з сім'єю на основі принципів цілісного педагогічного процесу, що є основними і при формуванні професійної діяльності педагога у взаємодії з сім'єю студента/учня. Серед них:

1. Принцип гуманізації взаємодії з сім'єю здійснюється на підставі таких правил: ціннісного ставлення до сім'ї; особистісно-орієнтованого ставлення; дотримання суб'єкт-суб'єктних відносин у взаємодії з сім'єю; опори на позитивні аспекти.

2. Принцип цілеспрямованості передбачає ретельну розробку стратегії і тактики процесу взаємодії з сім'єю; педагогічний моніторинг цього процесу.

3. Принцип систематичності і послідовності у взаємодії з сім'єю вимагає системного підходу до вирішення проблем сім'ї, постійної діагностики й корекції педагогічної взаємодії з сім'єю.

4. Принцип урахування вікових, індивідуальних та особистісних рис потребує реалізації таких правил: концентрації уваги на педагогічній ситуації розвитку дитини в сім'ї; культурологічного підходу до розвитку особистості як дитини, так і дорослого в сім'ї.

Формування професійної готовності педагога до взаємодії з сім'єю – це процес становлення інтегративного новоутвору особистості студента, що відображає єдність ціннісно-сміслового, когнітивного, технологічного, дослідницького компонентів і виявляється у професійній активності.

Компоненти професійної діяльності педагога з сім'єю студента такі: когнітивний, технологічний, дослідний, ціннісно-смысловий.

Когнітивний компонент включає: знання наукових підходів до вивчення сім'ї і взаємодії з нею, теоретичних основ сім'ї, методів її дослідження як педагогічної системи і процесу педагогічної взаємодії з нею, змісту педагогічної взаємодії з сім'єю.

До **технологічного компонента** входять: уміння вибрати адекватний зміст, форми, методи педагогічної взаємодії з сім'єю студента, розробити проект такої взаємодії, організувати та рефлексувати її.

Дослідний компонент охоплює: уміння вивчати педагогічний потенціал сім'ї, процес і результат педагогічної взаємодії з **родиною** студента, аналізувати власну позицію і власний досвід такої педагогічної взаємодії, здійснювати її моніторинг.

Ціннісний компонент включає: визнання цінності сім'ї як педагогічної системи, цінності педагогічної взаємодії з сім'єю, цінності власної професійної діяльності в цьому процесі, цінності дослідження педагогічного потенціалу сім'ї.

Функції педагогічної взаємодії сучасного педагога з сім'єю такі:

- **просвітительська**, що забезпечує батьків новітньою науковою інформацією про сім'ю як педагогічну систему;

- **навчальна**, яка сприяє розвитку в батьків готовності й уміння бути вчителями своїх дітей, організовувати домашній освітній процес і забезпечувати його єдність із суспільним;

- **виховна**, яка сприяє підвищенню виховного потенціалу батьків;

- **розвивальна**, що впливає на особистісне зростання батьків і дітей;

- **дослідна**, що виявляється в умінні діагностувати проблеми сім'ї, вивчати її виховний потенціал;

– **інформаційна**, що забезпечує постійний обмін інформацією між педагогами і батьками про ситуацію в сім'ї;

– **коригувальна**, що виявляється в умінні розробити і здійснити програму корекції сімейних відносин у співробітництві з батьками і дітьми (за необхідності залучаючи інших фахівців);

– **прогностична**, що виявляється у здатності зрозуміти траєкторію розвитку особистості в сім'ї і спланувати разом з батьками перспективу цього розвитку;

– **організаційна**, що виявляється в умінні організувати різноманітні форми співробітництва батьків з освітнім закладом у навчальний і поза навчальний час;

– **координувальна**, що виявляється у здатності залучити до проблем сім'ї різних фахівців (психологів, соціальних працівників та ін.) і координувати їхні зусилля, спрямовані на гармонізацію сім'ї як відкритої педагогічної системи.

Для успішної педагогічної взаємодії вчителів і батьків необхідні певні умови: установлення постійного, двостороннього інформаційного контакту між учасниками взаємодії; систематичне і цілеспрямоване включення у спільну діяльність усіх суб'єктів виховного процесу; формування позитивного ставлення до взаємодії в його учасників на тлі сприятливого емоційного самопочуття.

Основні напрями взаємодії педагога з сім'єю є як традиційні, так і сучасні, пов'язані з докорінними змінами в сім'ї, освітніх установах, сфері додаткової освіти:

– педагогічна діагностика сім'ї як педагогічної системи, особливостей сімейного виховання;

– формування мотивації батьків на взаємодію з навчально-виховним закладом і педагогом шляхом створення умов для відчуття ефективності цієї взаємодії;

– створення умов для активної участі батьків у керуванні процесом освіти;

– створення можливостей для участі батьків у демократизації педагогічного процесу в освітній установі;

– активне залучення сім'ї до виховного процесу в освітній установі, активізація інтелектуального і практичного досвіду батьків;

– створення в межах освітньої установи умов для розвитку індивідуальних творчих здібностей студентів у зв'язку зі скороченням і комерціалізацією цієї сфери в масштабах мікро- і мезосередовища;

– співробітництво у вирішенні валеологічних проблем, адже у збереженні здоров'я студентів зацікавлені і батьки, і педагоги;

– надання посередницької допомоги сім'ї в гармонізації ЗІ відносин із соціумом;

– створення в освітній установі ефективних інформаційних, просвітительських і консультаційних центрів для допомоги сім'ї;

– співробітництво в організації дозвілля і відпочинку студентів/учнів;

– створення умов для розвитку батьківських суспільних об'єднань (батьківські комітети, ради, конгреси, асоціації, суспільства сприяння, асамблеї, президії, комісії, клуби тощо);

– захист прав вихованця.

Отже, найважливішою сутнісною характеристикою професійної готовності фахівців є розвиток професійної спрямованості, внаслідок чого в студентів/учнів збільшується інтерес, активізуються вміння і навички творчої діяльності, її самоаналізу та самооцінки, розвиваються педагогічні здібності і професійні настанови.

ТЕМА 10. ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА

МЕТА: ознайомити молодих дослідників з особливостями професійної діяльності викладача в системі професійної освіти

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ: розвиток у молодих дослідників мотивації та інтересу до педагогічної професії, сприяння формуванню у молодих дослідників професійної мобільності та професійної усталеності.

МАТЕРІАЛИ ТА ОБЛАДНАННЯ: опорні схеми, моделі, презентація, література з проблем вищої школи, тест контролю знань.

ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ ТЕМИ: функції викладача професійних закладів освіти, професійна мобільність викладача професійної школи, професійна усталеність викладача професійної школи

План

10.1. Функції професійної діяльності тьютора в системі дистанційної освіти

10.2. Професійна мобільність викладача професійної школи

10.3. Професійна усталеність викладача професійної школи

Рекомендовані джерела і література:

1. Акмедосагнення науковців Житомирської науково-педагогічної школи: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – 404 с.

2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник / А. М. Алексюк . — К.: Либідь, 1998. — 560 с.

3. Андрущенко В. П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 3 – 7.

4. Васянович Г.П. Педагогіка вищої школи: Навч.-метод. посібник / Г.П. Васянович. – Львів: Ліга-Прес, 2000. – 100 с.

5. Дубасенюк О.А. Професійна педагогічна освіта: методологія. теорія, практика : монографія / О.А. Дубасенюк. Т. 2. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – 376 с.

6. Дубасенюк О.А. Проблеми педагогізації професійної освіти в умовах ціложиттєвого навчання у контексті ідей академіка І.А. Зязюна // Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во Рута, 2016. – С. 32-58.

7. Козак Л.В. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх викладачів вищої школи / Л. В. Козак // Компетентнісний підхід у сучасній університетській освіті: Збірник наукових праць. – Рівне: НУВГП, 2011. – С. 94–101.

8. Козак Л.В. Принципи інноваційної професійної діяльності викладача вищої школи /Л. В. Козак // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. пр. / засн.: Київський університет імені Бориса Грінченка, Благодійний фонд ім. Антона Макаренка; [голов. ред. С.О. Сисоєва]. – Вип. 2. – 2011. – 204 с. – С.112-119.

9. Кремень В.Г. Вища освіта в Україні: Навч. посіб. / В. Г. Кремень, С. М. Ніколаєнко, М. Ф. Степко (кер. авт. колективу) та ін.; За ред. В. Г. Кременя, С. М. Ніколаєнка. – К.: Знання, 2005. – 327 с.

10. Кузьмина Н. В. Понятие „педагогическая система” и критерии ее оценки / Н. В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования : учеб. пособие / под ред. Н. В. Кузьминой. – Л., 1980. – С. 7 – 45.

11. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1989. – 167 с.

12. Лавріненко О. А. Історія педагогічної майстерності : навч. посіб. для студентів пед. ВНЗ, аспірантів, вчителів / О. А. Лавріненко. – К. : Богданова А. М., 2009. – 328 с.

13. Лащихіна Н. Розвиток системи підготовки педагогічних кадрів у Франції (друга половина ХХ- початок століття ХХІ) : автор, дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Н. В. Лищихіна. - К., 2009. - 22 с.

14. Педагогика профессионального образования / Е. Белозерцев, А. Гонеев, А. Пашков и др.; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 368 с.

15. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології : [монографія / В. П. Андрущенко, С. О. Сисоєва, Н. В. Гузій та ін.; за ред. С. О. Сисоєвої, Н. В. Гузій] ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Ін-т історії та філософії пед. освіти, кафедра пед. творчості. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – 183 с. – До 170-ліття НПУ ім. М. П. Драгоманова. До 15- річчя кафедри пед. Творчості.

16. Сисоєва С.О., Осадчий В.В., Осадча К.П. Професійна підготовка викладача- тьютора: теорія і методика: Навч. - метод. посібник. / С.О. Сисоєва, В.В. Осадчий, К.П. Осадча / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Київський університет імені Бориса Грінченка, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького. – Київ; Мелітополь: ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2011. – 280 с.

17. Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во Рута, 2016. – 400 с.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. У чому полягають функції професійної діяльності тьютора в системі дистанційної освіти?

2. Назвіть чинники, що впливають на професійну мобільність викладача професійної школи

3. Охарактеризуйте сутність професійної мобільності викладача професійної школи

4. Як ви розумієте поняття «професійна усталеність викладача професійної школи»?

5. Обґрунтуйте структуру професійної усталеності викладача професійної школи

10.1. Функції професійної діяльності тьютора в системі дистанційної освіти

Визначаючи зміст і функції тьютора в системі дистанційної освіти ми зважали на досвід організації дистанційної освіти і на літературні джерела, в яких наводиться опис ролі тьютора в організації дистанційного

навчання та завдань, які йому доводиться вирішувати¹. Аналізуючи їх, ми звернули увагу на такі аспекти:

- яку роль виконує тьютор у взаємодії зі студентами; які аспекти цієї взаємодії належать до сфери його компетенції як педагога;

- як розподіляються обов'язки між тьюторами та іншими викладачами, що беруть участь в організації навчального процесу в системі дистанційної освіти;

- які функції відрізняють професійну діяльність тьютора від традиційної діяльності педагога.

Як зазначають В.М. Кухаренко і В.І. Овсянніков¹, найпоширенішою у системі дистанційної освіти є структура, що містить такі підсистеми: дидактичну, адміністративно-управлінську, матеріально-технічну, інформаційну, наукових досліджень; маркетингову і моніторингову.

Дидактична підсистема в цій структурі є головною, оскільки саме її наявність надає всім іншим підсистемам певної орієнтації і спрямованості. У більшості моделей, які використовуються сьогодні в дистанційній освіті, дидактична підсистема складається з двох блоків: навчально-методичного та інформаційних технологій, що забезпечують дидактичну взаємодію.

Саме тьютор організовує використання слухачами другого блоку дидактичної підсистеми дистанційної освіти, а саме: використання традиційної й електронної пошти, телефону, факсу, аудіо- і відеоконференцій тощо. Інакше кажучи, тьютор стає ключовою фігурою в дистанційній освіті, яка безпосередньо відповідає за проведення занять зі слухачами.

За визначенням О. Рурка, до **обов'язків тьютора** належать: ознайомлення з матеріалом навчального курсу (якщо не він є автором курсу); отримання загальної характеристики перспектив студентів, вивчення їх навчальних потреб, мети та інших подробиць; визначення ефективності запропонованих принципів, форм і методів дистанційного навчання.

Під час навчального процесу **тьютор повинен:**

- координувати чисельність студентів у навчальних групах, ознайомлювати їх з розкладом, процедурними вимогами;

- встановлювати контакти зі студентами до початку навчальної сесії, проводити їх ідентифікацію, особисто зв'язуватися зі студентами;

- отримувати від адміністратора відомості, що стосуються групи, та відмічати їх у відповідній базі даних;

- готувати найпростіші навчальні матеріали для передавання студентам, наприклад, моделі відповідей, копії найкращих робіт студентів, загальні коментарі про отримані документи, поширені помилки;

- обговорювати з адміністрацією серйозні проблеми, пов'язані з якістю роботи студентів;

- отримувати підсумкові екзаменаційні матеріали та відмічати їх у відповідній базі даних;

- фіксувати труднощі у роботі студентів, усувати їх разом із розробниками курсу;

- допомагати студентам у разі необхідності змінювати засоби інформації;

- брати участь у розвитку матеріалів курсу;

- інформувати студентів про можливість одержання навчальних консультацій з конкретного навчального курсу;

- консультувати студентів з навчальних проблем як при особистій зустрічі, так і по телефону або за допомогою електронного зв'язку;

- рецензувати контрольні роботи і подавати їх для періодичного контролю до навчального центру;

- виступати перед слухачами з популярними лекціями за матеріалами курсів.

У досвіді зарубіжних університетів, які використовують систему дистанційної освіти, тьютор у багатьох випадках водночас є і розробником навчального курсу. В російській і вітчизняній системах дистанційної освіти такий досвід базується на розмежуванні функцій викладач а-розробника і викладача-тьютора.

У світовій практиці тьютори підтримують зі студентами телефонний, поштовий та інші види зв'язку, а також зустрічаються в консультаційних пунктах або навчальних центрах. В умовах дистанційної освіти основними завданнями тьютора є управління самостійною роботою студентів, що передбачає закріплення за ним таких **функцій**: формування мотивів, що спонукають слухачів до навчання; постановка індивідуальних цілей і завдань у вивченні дистанційного курсу або програми навчання; передавання знань і досвіду організації самостійного навчання; організаційна діяльність, зокрема із взаємодії між студентами; створення і використання інструментарію інтерактивних та індивідуальних методів і форм навчання; контроль за індивідуальними і груповими результатами процесу навчання; удосконалювання діяльності студентів і т. ін.

На думку багатьох авторів, тьютор – прямий антипод традиційного педагога, він заперечує не тільки конкретну технологію школо-центрованої педагогіки, але й ідеологію, що обґрунтовує і підтримує існування педагогічного виробництва. Виникнення ринку освітніх послуг визначає специфічне місце тьютора. Тьютор у цьому плані є консультантом слухача, він повинен допомогти йому виробити індивідуальну освітню програму, самовизначитися щодо самого процесу навчання і щодо окремих елементів цього процесу. Визначаючи проблеми підготовки та підвищення кваліфікації спеціалістів дистанційного навчання в системі післядипломної педагогічної освіти, В.В. Олійник зауважує, що найчастіше тьютора характеризують як представника навчально-допоміжного персоналу, який веде листування вищого навчального закладу зі студентами, відстежує виконання ними навчального графіка, організовує консультації студента на його прохання та ін. Втім, на думку автора, тьютор – це також викладач, який навчає студента за основним предметом. Це професіонал найвищого рівня, який водночас є організатором навчання студента, його вихователем, керівником та

контролером. Тобто тьютор – це викладач, який виконує одночасно функції координатора, здійснює підтримку і супроводжує навчальну діяльність кожного слухача протягом усього періоду навчання.

Н.Д. Хатков та Ю.А. Павличенко звертають увагу на те, що тьютор – фахівець, до функцій якого належить організація навчального процесу "на периферії". Він не обов'язково є викладачем. Основні його функції – організаційні, консультаційні (щодо використання програм, вирішення позаштатних ситуацій та ін.) і контрольні (в основному ідентифікація користувачів під час проведення контрольних та екзаменаційних робіт). Тьютор з'являється в місці проживання учнів лише зрідка, найчастіше цей час збігається з екзаменаційною сесією. Це людина, що безпосередньо контактує з центром. Місце проживання не обов'язково має бути в місці розташування освітньої установи.

На думку авторів, тьютор повинен мати досить великі повноваження, оскільки перед ним стоять два важливих завдання. На першому етапі організувати представництво освітньої установи і забезпечити набір учнів на курси або на повне навчання у ВНЗ. Це суто організаційна діяльність тьютора, що виходить за межі наданої інформації, тому в цьому випадку може працювати й інша людина - менеджер з надання освітніх послуг, однак суттєвий економічний ефект дає вирішення цих завдань однією людиною. На другому етапі тьютор організовує навчальний процес. При цьому тьютор повинен пройти обов'язкове навчання з використання програмного забезпечення в центрі дистанційного навчання, потім одержати базовий оптичний диск зі стандартними курсами і тестами системи навчання і додаткові диски, що відповідають тим чи іншим спеціальностям (елемент кейсової технології навчання).

Основну послідовність дій тьютора поділяють на дві стадії - стадію організації представництва і стадію забезпечення поточного процесу навчання.

Під час організації представництва тьютор вирішує такі **завдання**:

- перевіряє працездатність програмного комплексу, виявляє і виправляє недоліки, якщо це необхідно, одержує електронною поштою консультації з центру. Перевіряє правильність функціонування навчальних програм у комп'ютерній мережі з необмеженим або обмеженим доступом;

- проводить нескладне навчання системного оператора або слухача курсу з метою правильної установки і перебудов програм. Надає довідкову інформацію про деякі особливості експлуатації основних програм слухачам;

- здійснює реєстрацію слухачів за допомогою електронної пошти або ключової дискети;

- здійснює попереднє тестування набраних слухачів із подальшою фільтрацією і формуванням груп. Погоджує, якщо в цьому є необхідність, з адміністрацією центру по електронному зв'язку кандидатури слухачів і оформляє договори про надання освітніх послуг.

Після одержання з центру відомостей про попередню або іншу оплату оренди комп'ютерної техніки і дозволу на початок навчання слухачів, тьютор установлює початковий курс навчання роботи на комп'ютері. Спочатку він надає нескладні консультації щодо органів керування диспетчера курсів і тестувальних програм. Наприкінці вивчення курсу контролює складання іспиту. Одночасно із закінченням процесу початкового навчання роботи на комп'ютері тьютор висилає відповідні протоколи проходження курсу, протоколи складання іспитів, що автоматично формує програмне забезпечення в центр і викладачу для перевірки практичних завдань та допуску студентів до іспиту. Отже, вже на цій стадії в тьютора досить великий обсяг роботи.

Переконавшись, що група засвоїла й одержала початкові знання щодо роботи на комп'ютері, має навички цієї роботи, тьютор видає навчальні електронні посібники, записані на оптичному диску, з одночасним

запитом про надсилання довідкових методичних посібників, записаних на паперовому носії за конкретними адресами слухачів.

Отже, на **початковій стадії** тьютор вирішує завдання навчання слухачів роботи на комп'ютері – одну з головних вимог до дистанційних освітніх технологій. Важливо й те, що слухач на цій стадії звикає до програмного середовища і дізнається, як працювати за допомогою електронних засобів зв'язку з центром дистанційного навчання.

Живе спілкування викладача-тьютора зі слухачами відбувається у формі тьюторіалів – послідовно організованих консультацій, які проводяться відповідно до вивчення модулів. Оскільки в тьюторіалі наявний "очний" компонент, який забезпечується такими технологіями, як Інтернет, телеконференція, чат, для використання цієї форми навчання тьютор повинен: розробити програму для кожного тьюторіалу; визначити його тривалість із зазначенням часових меж та розробити його структуру; побудувати модель тьюторіалу, в якій основне місце повинні посідати імітаційні вправи, кейси (проблемні ситуації), ігрові моделі та інші види активних методів навчання слухачів.

В. А. Лебсак, характеризуючи досвід підготовки тьюторів у Міжнародному інституті менеджменту "ЛШК", звертає увагу на те, що хороший тьютор повинен бути водночас і менеджером освітнього процесу, і традиційним викладачем, і управлінським консультантом, і досвідченим користувачем комп'ютерних інформаційних технологій.

З урахуванням цього тьютор має бути компетентним у певній галузі, методиці дистанційного навчання зі спеціального курсу, спеціальних методичних розробок з теми конкретного тьюторіалу, моніторингу перевірки письмових завдань тощо.

О. Орел висловлює думку, що тьютор - це творча особистість, яка активно працює зі студентами, створює щоразу нові, неповторні та надзвичайно цікаві (для нього

і для студентів) тьюторіали. Тьютор – це носій готових, добре сформованих і укомплектованих навчальних матеріалів, перевірених методик і знань.

В основі сучасних технологій, які використовуються в дистанційній освіті, замість жорсткого авторитарного керування лежить система організації, підтримки і стимулювання самостійної пізнавальної активності слухачів, створення умов для їх творчості.

Якість роботи тьютора оцінюється, по-перше, за результатами іспитів його студентів. По-друге, частина письмових робіт, що перевіряються тьютором, здається на контрольну перевірку – моніторинг. Результати моніторингу і статистичного аналізу оцінок за письмові роботи й іспити є ефективними показниками якості роботи викладачів-тьюторів. Оскільки дистанційною формою навчання користуються люди, що працюють, обов'язковим складником цієї освітньої технології є обговорення теоретичних положень на прикладі робочої ситуації студента-слухача. Тьютор також збагачується досвідом конкретних ситуацій. У такий спосіб реально встановлюється зв'язок теорії і практики, цілком необхідний для одержання якісної професійної освіти.

Г.А. Андріанова вирізняє різні типи суб'єктів дистанційного навчання. По-перше, це суб'єкти навчання - дистанційні учні/студенти, яких залежно від цілей і завдань навчання, їхнього ставлення до комп'ютера, володіння навичками комп'ютерної грамотності, ступеня самореалізації тощо поділяють на декілька категорій. Для того, щоб підкреслити принципову відмінність між двома типами педагогів як суб'єктами, що здійснюють дистанційне навчання, автор називає їх "дистанційний педагог" (методист, учитель-предметник, учений-розробник, які працюють дистанційно) і "локальний педагог-координатор" (учитель-предметник, що завідує навчальною і виховною частинами, адміністратор очного освітнього закладу). Для забезпечення ефективного навчання студентів/учнів за допомогою засобів

телекомунікацій дистанційний педагог повинен мати специфічні вміння і навички.

Локальний педагог-координатор організовує і проводить дистанційну навчальну діяльність на місці, у звичайній школі, яку відвідують учні/студенти, включені в дистанційну діяльність. Такими локальними координаторами є здебільшого вчителі інформатики і вчителі-предметники, адміністратори школи, завідувачі навчальною і виховною роботою в школі, методисти предметних об'єднань та ін. Дистанційний педагог-адміністратор – новий тип суб'єкта навчальної діяльності. Це може бути методист, викладач, співробітник центрів або інших організацій, що здійснюють дистанційне навчання, а також будь-яких очних навчальних закладів, що впроваджують на своїй базі дистанційне навчання.

Унаслідок специфічних особливостей дистанційного навчання виникла необхідність у новій педагогічній професії – педагогічному менеджері, керівнику, координаторі дистанційного навчального процесу. Залежно від міри участі дистанційного педагога-адміністратора у процесі дистанційного навчання можна виокремити дві категорії такого суб'єкта: 1) дистанційний педагог-менеджер, що здійснює координацію навчального процесу в дистанційній освіті і виконує функції завідувача навчальної частини в очній школі; 2) дистанційний педагог, що безпосередньо здійснює навчальну діяльність, тобто організовує вивчення головних дистанційних курсів, проектів, олімпіад зі студентами/учнями, що віддалені від нього.

Дистанційний педагог на відміну від дистанційного педагога-менеджера виконує не функцію управління навчальним процесом з усіма суб'єктами дистанційного навчання, а функцію розробника, й управляє навчальним процесом з обмеженим контингентом, безпосередньо з дистанційними студентами/учнями і частково, через центри дистанційної освіти, з локальними педагогами-координаторами. Підкреслимо важливу роль дистанційного педагога в наданні учням/ студентам

можливості вибору педагогів, наявності декількох учителів з одного предмета, можливості мати дистанційного педагога-наставника, педагога-репетитора. Спілкування тьютора і слухача в системі дистанційної освіти ґрунтується на використанні найрізноманітніших форм зв'язку. Перевірка тестів і консультування може здійснюватися за допомогою електронної пошти, телефону, факсу, звичайного поштового зв'язку, особистих контактів.

Отже, перед викладачем-тьютором стоять завдання двох типів: управління навчальною інформацією (конструювання та структурування) й управління пізнавальною діяльністю (у процесі навчання) слухачів.

На різних рівнях організації своєї діяльності викладач повинен адаптуватися до особливостей процесу засвоєння знань як у групі, так і індивідуально. Макроадаптацію в дистанційному навчанні зазвичай виконує проектувальник навчального курсу, а мікроадаптацію – тьютор.

Отже, дистанційне навчання реалізується за умови наявності викладачів-методистів, тьюторів і програмістів. Основне завдання викладача-методиста, фахівця високої кваліфікації у своїй професійній галузі – створення нового освітнього середовища в Інтернеті і необхідних методичних матеріалів для нього. Викладач – розробник курсу обов'язково повинен брати участь у процесі навчання і мати активний контакт зі студентами/учнями.

Тьютор – помічник методиста, що разом з ним працює над розробкою курсу, супроводжує його в процесі навчання під безпосереднім керівництвом методиста і виконує три основні функції в дистанційному навчанні: викладача, консультанта і менеджера.

Узагальнюючи досвід роботи тьюторів, наукові і методичні доробки з цього питання, можна констатувати, що тьютор – це нова спеціалізація професійно-педагогічної діяльності вчителя, яка виникає і функціонально реалізується у принципово нових умовах організації навчального процесу, що створюються

внаслідок використання нових інформаційно-комп'ютерних освітніх технологій. Функції, властиві традиційній професійній діяльності вчителя не втрачаються тьютором, але його особливості змісту роботи й обов'язки на перший план висувають:

- консультативну функцію, що реалізується у проведенні групових та індивідуальних консультативних занять зі слухачами, у допомозі слухачеві в упорядкуванні програми проходження курсу та отриманні освіти взагалі, у стеженні за виконанням навчального плану;

- менеджерську функцію, що відтворюється в упорядкуванні загального та індивідуального графіка навчального процесу з навчального курсу, за яким він працює з групою, організації проведення групових занять слухачів, рекомендаціях щодо набору та формування груп слухачів, керівництві та мотивації слухачів;

- підтримувальну, або фасилітативну, функцію, що виявляється в налагодженні та підтримці інформаційних зв'язків і взаємодії між слухачами та іншими учасниками дистанційної освіти, урегулюванні різних проблем, розв'язанні конфліктів, адаптації слухачів до нової форми навчання. Виконання цих функцій потребує певних знань і вмінь, формування яких не передбачено змістом традиційної підготовки вчителя і особистісних якостей, які сьогодні не мають підтримки у процесі становлення вчителя як професіонала.

10.2. Професійна мобільність викладача професійної школи

Інтерес до професійної мобільності спеціалістів викликаний радикальними змінами навколишньої дійсності: переходом до демократичної і правової держави та ринкової економіки, необхідністю наближення її до світових тенденцій економічного і суспільного розвитку.

Категорія "мобільність" виражає ту тенденцію в діяльності людей, у їхньому прагненні досягти

задоволення своїх зростаючих матеріальних та духовних потреб, яка ще донедавна уявлялась такою природною, але спричинила відторгнення людини від результатів своєї праці, природи, соціуму, культури і, врешті-решт, від майбутнього, а тепер виразилась у прагненні досягти гармонії з усім навколишнім світом та самим собою як частиною цього світу.

Для України особливе значення має забезпечення професійної мобільності робочої сили, що є передумовою ефективної реструктуризації національної економіки, а також гармонізація інтелектуальних рівнів різних груп населення, що важливо для досягнення соціальної справедливості, а отже, – стабільності суспільства. Довгострокові засади реалізації цих потреб забезпечує саме якісна і доступна освіта, потужна й розгалужена мережа освітніх закладів, у яких здійснюється безперервне, багаторівневе та багатoproфільне навчання громадян.

У сучасному динамічному світі нові сфери діяльності виникають дуже часто, а технічний прогрес майже повністю змінює уявлення про умови праці в уже наявних галузях. Ті країни, в яких професійна мобільність робітничої сили висока, можуть швидко розвиватися, не зазнаючи тривалих економічних катаклізмів, тоді як у більш інертних країнах можливі серйозні затримки та відставання розвитку у разі недостатньої мобільності трудових ресурсів.

Значущість професійної мобільності (за Н.В. Василенком) зумовлена декількома причинами, які можна поділити на зовнішні та внутрішні. Зовнішні причини визначаються змінами в середовищі життєдіяльності людини, які можуть мати глобальний та індивідуальний характер. Глобальні зміни відображаються насамперед на реформуванні структури зайнятості, пов'язаної зі структурними зрушеннями в економіці. Ці зовнішні глобальні причини доповнюються зовнішніми індивідуальними, які у свою чергу можуть бути викликані необхідністю зміни фаху, робочого місця, статусу в

організації внаслідок зміни місця проживання, погіршення стану здоров'я тощо. Внутрішні причини зумовлені індивідуальними особливостями, пов'язаними зі спрямуванням особистості. Вони можуть бути визначені мотивацією успіху, яка викликає спрямованість особистості на вдосконалення професійних навичок, саморозвиток, кар'єрне зростання, а також пізнім професійним самовизначенням.

На думку Ю.С. Гурова та Т.Я. Сильвестрової, професійна мобільність – це професійний вибір молоді залежно від фаху батьків і родичів, оплати їх праці, умов праці, соціального престижу в трудовому колективі, посади, яку вони займають, отримання матеріальних благ.

Існує підхід до розгляду професійної мобільності, за яким вона є формою соціальної мобільності. Професійна мобільність розглядається як зміна трудової позиції або ролі робітника, зумовлена зміною місця роботи чи професії. У понятті професійної мобільності розрізняють об'єктивний, суб'єктивний та характерологічний аспекти. Об'єктивний аспект охоплює науково-технічні й соціально-економічні передумови, а також сам процес зміни професії. На відміну від радянських часів, коли головним фактором, що стимулював професійну мобільність, були науково-технічні досягнення, які прискорювали процес виникнення нових професій і потребували перекваліфікації робітників, сьогодні більш значущими стали фактори розвитку ринкових відносин. Суб'єктивний аспект – це процес зміни інтересів робітника та акт прийняття рішення про зміну місця роботи або професії. Характерологічний аспект передбачає, що важливою є схильність людини до зміни предметної діяльності.

Професійна мобільність передбачає готовність фахівця за необхідності опанувати нову для себе професію. Вона зумовлена тим, що спеціалісти володіють додатковими професіями, мають певний ступінь їх засвоєння, хорошу базову підготовку (як умову швидкого освоєння нової професії), мотивацію, налаштовану на зміну трудової

діяльності. Причини, що стримують міжпрофесійний рух фахівців, полягають у небажанні їх покинути професію, на засвоєння якої було витрачено багато сил і часу, можливому довготривалому періоді професійної адаптації (що може викликати зниження кваліфікації та заробітної плати), невеликому наборі професій, для яких є вакантні робочі місця на підприємстві (широкий вибір вакансій на зовнішньому ринку праці сприяє горизонтальній професійній мобільності). Професійна мобільність безпосередньо пов'язана з плінністю робочої сили.

На сучасному етапі в економічній літературі висвітлено два підходи до розуміння мобільності: 1) здатність і готовність робочої сили змінювати місце, регіон, сферу діяльності; 2) процес руху робочої сили.

М.І. Долішній та С.М. Злупко поєднують обидва підходи у своєму визначенні мобільності. Вони вважають, що в ринкових умовах економічна мобільність охоплює як певну якісну характеристику трудового потенціалу, його здатність і готовність до зміни праці, швидкої адаптації в динамічних виробничих умовах і кон'юктурі у сфері зайнятості, так і рух зайнятих у суспільному виробництві, внаслідок чого змінюється їх структура.

К.З. Сабір'янова досліджувала професійну мобільність в умовах зміни ринку праці. Вона звертається до проблеми професійного вибору в умовах негативних економічних шоків, будує теоретичну модель, за допомогою якої описується динамічний процес створення нового типу професій, що відповідає економічній теорії пошуку роботи. Серед факторів, що аналізуються, – попит на працю та її продуктивність, ефективність пошуку роботи, умови професійної підготовки, динаміка створення і ліквідації робочих місць старого та нового типів, витрати на найм і перенавчання тощо. Отже, знання ситуації на ринку праці є необхідним складником професійної мобільності майбутніх фахівців.

М.І. Дяченко та Л.О. Кандибович під професійною мобільністю розуміють можливість і здатність успішно переключатися на іншу діяльність або змінювати види

діяльності. Професійна мобільність, на їх думку, передбачає володіння системою узагальнених професійних прийомів і вміння ефективно їх використовувати для виконання будь-яких завдань у суміжних галузях, порівняно легко переходити від однієї діяльності до іншої, а також високий рівень узагальнених професійних знань, готовність до оперативного відбору й реалізації оптимальних способів виконання різноманітних завдань у межах своєї професії.

На основі визначення професійної мобільності ми проаналізували її види. Поділяючи думку П. Сорокіна, можна стверджувати, що є два види мобільності:

- горизонтальна мобільність – це перехід індивіда чи соціального об'єкта від однієї соціальної позиції до іншої, що перебуває на тому самому рівні, а також зміна місця проживання. Тобто, якщо індивід не змінює свого соціального шару, то йдеться про горизонтальну мобільність. До неї належать територіальна і частково професійна мобільність;

- вертикальна мобільність – це перехід індивіда чи соціального об'єкта від одного соціального шару до іншого (підвищення або пониження по службі, поліпшення або погіршення добробуту). Тобто, якщо індивід змінює соціальний статус (його нова позиція у суспільстві оцінюється вище або нижче порівняно з попередньою), йдеться про вертикальну мобільність.

Отже, рух фахівця службовими сходами, пересування від низьких рівнів до високих і навпаки, визначається поняттям вертикальної мобільності. Зміна індивідом виду роботи в межах одного й того самого кола професії або посад визначається як горизонтальна мобільність.

Головним завданням системи професійної освіти вбачається у підготовці кваліфікованих, конкурентоспроможних робітників з високим рівнем професійних знань, умінь і навичок та мобільністю, що відповідають науково-технічному прогресу й ринковим відносинам в економіці, виховання соціально активних

членів суспільства. Етап професійного навчання передбачає: оволодіння професійними знаннями, вміннями, навичками; адаптацію до професійного навчально-виховного закладу і нового соціального статусу; формування професійної мобільності, готовності до продовження професійної освіти і самовдосконалення. Результат – конкурентоспроможний на ринку праці кваліфікований робітник, спеціаліст, готовий до активної професійної діяльності і переорієнтації на певну професію.

На якості професійного навчання швидко позначається відставання його змісту від змін на ринку праці та його вимог. Найголовніше й найскладніше – змінити зміст процесу підготовки, надати йому соціальної та гуманістичної орієнтації. Враховуючи зазначене вище; зауважимо, що в наш час професійна мобільність стає якістю, необхідною для успішної діяльності особистості в сучасному суспільстві.

Вищі навчальні заклади України випускають сьогодні значну кількість фахівців на рік. Саме вони найближчим часом визначатимуть тактику і стратегію соціально-економічного розвитку нашої країни. Водночас ХХІ ст. висуває нові вимоги до рівня і якості підготовки молодих спеціалістів. В економічних умовах, що змінюються, зростає роль професійно-особистісних якостей, які забезпечують конкурентоспроможність людини на ринку праці, успішність у професійній самореалізації, кар'єрі: загальна компетенція, мобільність, висока працездатність, ініціативність, працелюбність. Успіхів у пошуку роботи в такому динамічному середовищі може досягти лише готова до змін, постійного навчання, комунікабельна людина. Для конкурентоспроможності на ринку праці сьогодні вже недостатньо бути спеціалістом в одній галузі: потрібні знання в суміжних галузях, друга, третя вищі освіти. У зв'язку з цим головним завданням системи освіти є підготовка спеціалістів, які легко навчаються і швидко пристосовуються до змінних умов, та змісту праці, зацікавлених у безперервній освіті. У сфері освіти

відбуваються глибокі зміни, пов'язані з удосконаленням традиційної освітньої системи і формуванням системи безперервної освіти та самонавчання людини протягом усього її життя.

10.3. Професійна усталеність викладача професійної школи

У формуванні особистості майбутнього фахівця, його світогляду, професійних якостей провідну роль відіграє викладач вищого навчального закладу. Його вплив зазвичай відрізняється від впливу шкільного вчителя, тому що характер стосунків між викладачами і студентами у вищому навчальному закладі значно змінюється. 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 курсів – 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.Тєплов, 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. Педагог професійної школи повинен бути як висококваліфікованим ученим, фахівцем, науковцем, так і вихователем.

Викладач професійної школи одночасно повинен займатися науковою роботою, яка також пов'язана з розумовою й емоційною напруженістю. При цьому виникають значні труднощі, пов'язані з умінням швидко орієнтуватися у змінених умовах, знаходити оптимальні рішення у нестандартних ситуаціях і зберігати при цьому витримку й 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 - 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 непередбачуваних умовах, з мінімальними помилками.

Структура професійної усталеності викладача професійної 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; впевненість у собі як викладачеві; задоволення діяльністю.

2. **Емоційно-вольовий компонент:** відсутність емоційного напруження, страху перед аудиторією; уміння регулювати свої емоційні стани; наявність вольових якостей,

3. **Особистісний компоненті** 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, виявляють наполегливість у досягненні поставленої мети.

Упевненість у собі як викладачеві тісно пов'язана з мотивацією на успіх. Це інтегральна якість, що ґрунтується на здатності розуміти студентів, умінні відчувати їхню психологію, враховувати вікові та індивідуальні особливості, а також усвідомленні правоти та доречності своїх дій і вчинків. Така риса педагога пов'язана з самооцінкою особистості, яка формується під впливом оцінок тих, хто оточує, і результатів власної діяльності. Адекватна самооцінка сприяє впевненості у поведінці.

Задоволеність діяльністю залежить і від економічних факторів: низька заробітна плата, погані побутові умови тощо можуть негативно впливати на плинність кадрів, особливо це стосується молодих науковців.

Значною мірою від задоволеності професією викладача залежить і психічне здоров'я людини. Якщо внаслідок тих чи інших причин викладач не отримує задоволення від роботи, від своєї педагогічної діяльності, у нього може виникнути почуття пригніченості, невпевненості у собі. 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 професійної школи.

Емоційно-вольовий компонент.

Сформованість такого компоненту передбачає регулювання емоційного напруження та страху перед аудиторією. Як відомо, будь-яка діяльність людини пов'язана з емоціями, тобто має емоційне забарвлення. Велику роль відіграє також те, які емоції викликає та чи

інша діяльність: позитивні, нейтральні чи негативні. Емоційна напруженість у педагогічній діяльності характеризується переважанням негативних емоцій, надмірним збудженням, виснаженням нервової системи, наявністю страху перед аудиторією, студентами. Відсутність емоційної напруженості має поєднуватися зі здатністю викладача довільно налаштовуватися на потрібний настрій, найповніше використовувати свої потенційні можливості. Виявлятиметься це у збереженні у викладача оптимістичного настрою, відсутності страху, пригніченості в нестандартній ситуації. У таких випадках важливу роль відіграє вміння регулювати свої емоційні стани.

Уміння регулювати свої емоційні стани пов'язане з умінням володіти собою, своїм голосом, мімікою, жестами. Емоційна саморегуляція полягає в системі розумових дій, спрямованих або на активізацію певних емоційних процесів, або на їх гальмування, стабілізацію. Емоційна регуляція неможлива без наявності певних вольових якостей - цілеспрямованості, організованості, наполегливості, рішучості, самовладання тощо. Ефективність діяльності викладача, його професійна усталеність можливі 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 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 зростання втоми, що відбувається у випадку дії одноманітних факторів.

Без вольового зусилля неможливо довго зберігати розподілення уваги, працювати у тривалому напруженні, що особливо характерно для педагогічної діяльності. 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 рецептурно-шаблонного підходу до конструктивно-діяльнісного, що забезпечує методологічне і теоретичне осмислення педагогічної науки і практики, спрямованість на особистісно орієнтовану освіту. Методологічна рефлексія сприяє критичному осмисленню та творчому застосуванню певних концепцій, форм і методів пізнання. Важливу роль при цьому відіграє ідейна спрямованість викладача, який стає носієм наукового світогляду, національної ідеї, характеризується високими моральними якостями, толерантністю, глибокою переконаністю та ідейністю, громадською активністю. Методологічна рефлексія викладача відображає певний рівень розвитку професійно-педагогічної спрямованості, для якої характерна достатньо усвідомлена та емоційно виражена орієнтація особистості на педагогічну діяльність. Ця риса 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.

Швидкість реакції на поведінку аудиторії й окремих студентів. Ця ознака, безумовно, пов'язана з таким емоційним станом, як самовладання у різних педагогічних ситуаціях. Основою цієї швидкості є

рухливість нервової системи, яка виявляється у здатності нервової системи до швидкої зміни двох протилежних процесів - збудження і гальмування. Ідеться про індивідуально-психологічні якості, деякі властивості нервової системи: рухливість нервових процесів, силу і врівноваженість. Ця остання властивість лежить в основі самовладання, яке необхідне викладачеві. Рухливість нервових процесів дає можливість швидко орієнтуватися у складній ситуації, забезпечує гнучкість мислення, швидкість проходження розумових операцій, швидкість і точність реакції викладача на поведінку студента.

Нормальна втомлюваність. В умовах емоційно-напруженої діяльності, якою є педагогічна діяльність, для забезпечення професійної усталеності необхідна усталеність фізична, або фізіологічна, яка є безпосередньою основою, що забезпечує моральну, емоційно-вольову та психічну усталеність. Виявляється 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 ототожнене з фізичною усталеністю, при цьому насамперед мається на увазі стан нервово-м'язових систем і рівнів їх функціонування. Для нормальної втомлюваності характерне повне відновлення сил після короткочасного відпочинку, така стомлюваність викликає навіть приємні емоції від усвідомлення успішності виконаної роботи.

Професійно-педагогічний компонент

Уміння приймати педагогічно доцільне рішення у нестандартних ситуаціях. Це вміння передбачає не тільки правильний аналіз створеної ситуації, а й здатність викладача до зміни способів і прийомів діяльності при зміні педагогічної ситуації. Очевидно, що в таких непередбачуваних ситуаціях неможливо знайти привальне рішення, ґрунтуючись тільки на стандартних, заздалегідь сформованих прийомах і алгоритмах педагогічного впливу. Оптимальне розв'язання

нестандартних ситуацій потребує постійного пошуку різноманітних поєднань стандартних способів, прийомів педагогічного впливу, а також знаходження нових способів дій, тобто творчого характеру рішень, які приймаються. Успішність таких дій вимагає досить високого рівня розвитку педагогічної спостережливості і педагогічного мислення й уявлення.

Творча уява разом із суворим логічним мисленням забезпечують педагогічну винахідливість, яка характеризує педагогічний талант. 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. Отже, активність нервових процесів дає змогу швидко орієнтуватись у складних ситуаціях; забезпечує гнучкість мислення, швидкість і точність реакції на поведінку студента або аудиторії; швидко адаптуватися у незнайомій обстановці.

Знання та вміння викладача. Це 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 загально-педагогічної 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. А.Ф. Спірін інтерпретує

загальнопедагогічні вміння як міру успішності евристичної педагогічної дії, міру ефективності вирішення виховних завдань у різноманітних педагогічних ситуаціях, структурну одиницю вмілої професійно-педагогічної діяльності. Отже, знання і вміння викладача є необхідним компонентом його професійної усталеності.

Стійка потреба у самоосвіті, самопізнанні.

Викладач професійної школи повинен бути не тільки спеціалістом, що навчає майбутніх фахівців, але й ученим. Авторитет викладача залежить від його наукового рівня, наукової діяльності та досягнень. Сучасна епоха НТР пов'язана з постійним оновленням інформації, отже, викладач, щоб бути обізнаним з досягненнями і здобутками сучасної науки, повинен весь час оновлювати свій багаж знань, усвідомлювати перспективи свого професійного розвитку, визначати індивідуальний стиль діяльності, спрямованості на максимальне використання своїх інтелектуальних здібностей. Окрім того викладацька робота потребує здібності оцінювати свою діяльність у цілому, а також себе як особистість, викладача, науковця, переходити до оцінки свого професіоналізму, результативності своєї діяльності, а це, у свою чергу, тісно пов'язане з рефлексією викладача.

Професійна усталеність викладача професійної школи вимагає більш докладного дослідження, але знання компонентів її структури та їхніх ознак відкриває шляхи для подальшого вдосконалення особистості педагога вищого навчального закладу, оскільки саме ця риса дає змогу реалізувати його як педагогічний, так і науковий потенціал у педагогічній майстерності, професіоналізмі, творчості.

ТЕМА 11. СПЕЦИФІКА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ШКОЛІ

МЕТА: розвивати наукову компетентність майбутніх педагогів, формувати методологічну культуру педагога-дослідника.

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ: формування наукового світогляду, розширення теоретичного кругозору майбутніх педагогів-дослідників.

МАТЕРІАЛИ ТА ОБЛАДНАННЯ: схеми, порівняльні таблиці, презентація.

ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ ТЕМИ: методологія, категорія, принцип, закон, закономірність, методологічна культура, ознаки методологічної культури педагога-дослідника

План

11.1. Методології науково-педагогічного дослідження.

11.2. Рівні методології науки

11.3. Сучасні методологічні підходи та їх роль у педагогічному дослідженні

11.4. Методи теоретичних досліджень

11.5. Методи емпіричного дослідження

Рекомендовані джерела і література:

1. Введение в научное исследование по педагогике / Под ред. В.И. Журавлёва. – М., 1988. – 239 с.

2. Волинкин В.И. Методология и методика психолого-педагогического исследования : учебное пособие. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2007. – 150 с.

3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

4. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. – Київ- Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.

5. Дубасенюк О.А. Професійна педагогічна освіта: методологія. теорія, практика : монографія / О.А. Дубасенюк. Т. 1. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 400 с.

6. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.

7. Краевский В.В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. – С. 107-108.

8. Мочерний С.В. Поняття «методологія» та його структура // Психологія і суспільство, 2002. – № 2. – С. 58-82.

9. Методы системного педагогического исследования // Под ред. Н.В. Кузьминой. – Л., 1980. – 172 с.

10. Общие основы педагогики // Под ред. Ф.Ф. Королёва, В.Е. Гмурмана. – М., 1967. – 390 с.

11. Скаткин М.Н. Педагогическое исследование. – М., 1982. – 356 с.

12. Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. – М., 1999. – 416 с.

13. Шевандрин Н.М. Социальная психология в образовании. – М.: Владос, 1995. – 544 с.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. Обґрунтуйте поняття "методологія науково-педагогічних досліджень"

2. Проаналізуйте функції методології науки.

3. Охарактеризуйте рівні методології науки.

4. Проаналізуйте сучасні наукові підходи до педагогічного дослідження.

5. Окресліть ознаки системного підходу до наукового дослідження

6. У чому полягає сутність теоретичних методів дослідження ?

7. Розкрийте особливості емпіричних методів дослідження.

8. У чому полягають особливості методів опитування?

9. Обґрунтуйте критерії вибору методів дослідження.

11.1. Методології науково-педагогічного дослідження

Модернізація освітніх процесів потребує підвищення рівня методологічної культури молодих дослідників у сфері педагогічного знання, оволодіння ними науково-педагогічним науковим інструментарієм.

Насамперед, у процесі викладання курсу звертається увага молодих дослідників на особливості методології педагогічних досліджень. При цьому враховується позиція провідного методолога у цій сфері В.В. Краєвського, який зазначив, що методологія педагогічних досліджень на відміну від дидактики або методик навчання шкільних предметів, покликана досліджувати методи і засоби не практичної, а дослідницької діяльності в галузі педагогіки. Представлено загальну характеристику сучасного стану методології наукового пізнання, оскільки така характеристика необхідна молодим дослідникам для орієнтації в галузі педагогічних досліджень ¹

Перше з таких питань – про нормативний характер сучасної методології. Розрізняють два типи методології як вчення про методи наукового пізнання.

Функції методології науки. Молодим дослідникам необхідно усвідомити, що будь-яка методологія виконує регулятивні, нормативні функції. У цьому, власне, і полягає її призначення. Але методологічне знання може виступати або в дескриптивній (описовій), або в прескриптивній (нормативній) формі, тобто у формі розпоряджень, прямих вказівок щодо діяльності. Зауважимо, що опис, маємо на увазі науково-пізнавальний опис, являє сукупність знань у певній сфері явищ, включаючи також і теоретичне пояснення, коли йдеться не тільки про досвід, що розглядається, але й про внутрішній зміст (сутність) досліджуваних процесів. Дескриптивне методологічне знання (характеризує структуру наукового знання, закономірності наукового пізнання), слугує молодим дослідникам орієнтиром у процесі дослідження, проте знання прескриптивне, нормативне, безпосередньо спрямоване на регуляцію діяльності. У нормативному методологічному аналізі переважають конструктивні завдання, пов'язані з розробкою позитивних рекомендацій і правил здійснення

¹ Краевский В.В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. – С. 107-108.; Высшая школа в зеркале общественного мнения. М.: Гос. комитет по народному образованию, 1989. – С. 87.

наукової діяльності. Дескриптивний ж аналіз має справу з ретроспективним описом вже здійснених процесів наукового пізнання ².

Філософська методологія є загальною для широкої сукупності явищ (наприклад: явище суспільного життя людини) і потребує систематичного, послідовного та логічного викладу, оскільки обґрунтовується через логічний аналіз загальних формальних властивостей конкретної предметної сфери. Ця форма методології розкриває загальну своєрідність цілей певної науки чи галузі наукового знання – своєрідність, зумовлену загальними властивостями та змістом предмета науки. Філософською методологією суспільних наук, які вивчають закономірності взаємодії людини та суспільства, є філософія суспільства або соціальна філософія. Філософською методологією педагогіки і психології, синтезованих за змістом наук про взаємодію людини і світу – є *філософія людини*. Вона, на нашу думку, має слугувати однією із важливих методологічних засад виховання ціннісного ставлення до людини.

Майбутнім педагогам слід звернути увагу на те, що частіше підкреслюється нормативний аспект педагогіки, що відображується в конкретних методичних рекомендаціях, навчальних посібниках та методичних матеріалах. Відповідно і методологія педагогічної науки, яка обґрунтовує власну наукову педагогічну діяльність – також має зміцнювати свою нормативну частину, втілювати свої результати в певних нормах, приписах, що відносяться до логіки і процедур педагогічного дослідження. Розробка шляхів такого обґрунтування – безпосереднє завдання методологічного дослідження, зокрема, в галузі педагогіки. Таким чином, методологія педагогіки набуває нормативну спрямованість і її першорядним завданням стає розробка способів методологічного забезпечення педагогічних досліджень ³.

² Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. М.: Наука, 1978. – С. 40.

³ Краевский В.В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.

Інше важливе питання, яке слід враховувати молодим дослідникам, пов'язане з вихідними позиціями методологічного аналізу – це проблема місця методології педагогіки в загальній системі методологічного знання. Можливості для визначення цього місця представляє виокремлення в методології декількох якісно різних рівнів. Зокрема, В.А. Лекторській і В.С. Швырев ⁴ одними з перших висунули тезу про неоднорідність методології, про виділення різних рівнів методологічного аналізу – філософського і спеціально-наукового. Аналізуючи проблеми взаємовідносин філософії, методології та соціальних наук, вони наголошують: "Необхідно підкреслити, ... що філософія є формою самосвідомості науки з певного боку. Філософія аж ніяк не претендує на те, щоб бути певним теоретичним наукознавством ... немає ніякого приниження ролі філософії в дослідженні науки і наукового пізнання, якщо ми говоримо, що логіка наукового пізнання і сучасна формальна математична логіка ... є в даний час спеціальними, конкретними науковими дисциплінами" ⁵.

Визначена ідея продовжує розвиватися і в наш час. Молодим дослідникам необхідно вивчати різні позиції вчених. У свій час В.М. Садовский зазначав: "По своїй суті методологія науки являє собою сукупність гносеологічних проблем, що виділилися із загальної теорії пізнання і мають своєю метою спеціальний аналіз наукового знання" ⁶. П.В. Копнін наголошував, що "логіка наукового дослідження не є простим додатком методу матеріалістичної діалектики, а постає спеціальною теоретичною областю знання, що має свій об'єкт і свої основні поняття" ⁷. Він розмежовує загальнофілософську методологію, з одного боку, і часткову методологію, з

⁴ Лекторский В.А., Швырев В.С. Методологический анализ науки: Философия, методология, наука. М., 1972.

⁵ Лекторский В.А., Швырев В.С. Методологический анализ науки: Философия, методология, наука. М., 1972. – С. 14-16.

⁶ Садовский В.Н. Проблемы методологии дедуктивных теорий // Вопросы философии. 1963. – № 3. – С. 64.

⁷ Копнин П.В. Диалектика, логика, наука. М.: Наука, 1973. – С. 121

іншого, що дозволяє запобігти надмірному розширенню проблематики філософії за рахунок методологічних проблем, які стосуються спеціальних областей дослідження.

11.2. Рівні методології науки

Багатоаспектність феноменології особистості, міждисциплінарний статус проблеми особистості в людинознавстві та суспільнознавстві, об'єктивне зростання залежності долі історичного процесу від окремої людини призводить до необхідності її вивчення в системі координат, що задаються різними рівнями *методології* науки, про яке вже зазначалося. Ураховуючи зазначене, сучасній методології та логіці науково-педагогічного дослідження професійно-педагогічної діяльності та особистості педагога також притаманна загальна схема **рівнів методології**: рівень філософської методології, рівень методології загальнонаукових принципів дослідження, рівень конкретно-наукової методології та рівень методики і техніки певного дослідження. Таке звертання до рівнів методології науки особливо необхідне при визначенні та вивченні емпіричної сфери фактів, які відносяться до компетенції вивчення особистості, вирішення завдань міждисциплінарного дослідження щодо природи людини в сучасних умовах.

Такі підходи детально обґрунтовано у концепції рівнів методології Е.Г. Юдіна⁸. Зміст *першого, вищого, рівня* – філософської методології складають загальні принципи пізнання і категоріальний устрій науки в цілому. Методологічні функції виконує вся система філософського знання. *Другий рівень* – загальнонаукова методологія. Це рівень змістових загальнонаукових концепцій, що впливають на всі або на достатньо велику сукупність наукових дисциплін. До них віднесено, наприклад, системний підхід або теоретичну кібернетику, що

⁸ Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. М.: Наука, 1978. – С. 41-45.

представляє собою, за визначенням Е.Г. Юдіна, різновид системного підходу. *Третій рівень* – конкретно-наукова методологія, тобто сукупність методів, принципів дослідження і процедур, що застосовуються у тій або іншій спеціальній науковій дисципліні. Методологія спеціальної науки включає в себе як проблеми, специфічні для наукового пізнання в конкретній галузі, так і питання, що розглядаються на більш "високих" рівнях методології, такі, як, наприклад, проблеми системного підходу або моделювання в педагогічних дослідженнях. *Четвертий рівень* методології утворюють методика і техніка дослідження, тобто набір процедур, які забезпечують отримання однакового і достовірного емпіричного матеріалу і його первинну обробку, після якої він тільки й може включатися в масив наявного знання. На такому рівні дослідники мають справу з високоспеціалізованим методологічним знанням, яке в силу притаманних йому функцій безпосередній регламентації наукової діяльності завжди має чітко виражений нормативний характер.

Всі рівні методології утворюють складну систему, у межах якої між ними існує цілком визначена супідрядність. При цьому філософський рівень виступає як змістові засади будь-якого методологічного знання.

Достатньо вживаною є позиція Н.М. Шевандріна, який позначає терміном "*методологія*" три рівні наукового підходу:

- загальна методологія* (як загальний принцип пізнання, філософський підхід до аналізу явищ дійсності. На філософсько-методологічному рівні дослідження здійснюється світоглядне узагальнення одержаних результатів);

- спеціальна методологія* (сукупність методологічних принципів, які застосовуються у певній галузі знання. Вона забезпечує конкретне використання загальних філософських принципів щодо об'єктів дослідження. У педагогіці спеціальна методологія базується на методологічних принципах психології, філософії, соціології та інших наук. Вона визначає орієнтовні параметри

способів розробки педагогічних теорій, допомагає виокремити принципову структуру і головні напрямки взаємозв'язків у об'єкті дослідження);

-*сукупність конкретних методів, методик і процедур* (рівень, безпосередньо пов'язаний з практикою педагогічних досліджень)⁹.

Методологія – це учіння про науковий метод пізнання, сукупність методів, які застосовуються у будь-якій науці. Він звертає увагу на те, що автори енциклопедичного словника (1984) визначають дві сфери методології: практичної діяльності і науки і дають відповідні визначення, в яких методологія трактується як учіння про структуру, логіку, організацію, методи і засоби діяльності. У науці методологія розглядається як учіння про принципи побудови, форми і методи наукового пізнання. У педагогіці – найбільш поширеним постає визначення методології як учіння про принципи, методи, форми і процедури пізнання та перетворення педагогічної дійсності. Таке визначення ніби поєднує дві групи наукового інструментарію. Одна містить комплекс засобів пізнання педагогічної реальності і виступає як певна вмісткість комплексу умов і засобів, приписів і орієнтацій для дослідницької праці. Друга – вміщує принципи, методи, засоби, процедури, які підпорядковані рівню забезпечення практиків технологією перетворення педагогічної дійсності. Доведено, що ефективність наукового педагогічного дослідження залежить від наукового інструментарію, який запозичується з методології педагогіки.

Отже, термін «методологія» використовується для позначення наукового знання про шляхи, способи, методи наукового пізнання, дослідження проблеми. Як відомо, методологічним підґрунтям дослідження сутності явищ і процесів педагогічної дійсності постає теорія пізнання (гносеологія), яка досліджує вихідні умови й основи бурхливого пізнання, які б уможливлювали гарантію його

⁹ Шевандрин Н.М. Социальная психология в образовании. – М.: Владос, 1995. – 544с

об'єктивності. А загальний метод наукового пізнання, вимоги якого мають універсальний характер, виконує функцію спрямування. Наука, педагогічна, зокрема, може розвиватися лише за умови постійного збагачення новими фактами. Для розширення її меж та інтерпретації отриманих даних важливо добирати адекватні завданням методи дослідження, зумовлені сукупністю теоретичних принципів, які також отримали у наукознавстві назву «методологія».

Проте не лише педагоги, а й дослідники, вбачають у понятті *методологія* щось абстрактне, далеке від реального життя і педагогічної практики. Загальновизнаним є твердження, що *методологія* – це 1) сукупність прийомів дослідження, що застосовуються у тій чи іншій науці; 2) учіння про методи пізнання та перетворення дійсності¹⁰. Схожі визначення подано у сучасному словнику іншомовних слів, що тлумачить методологію як 1) вчення про наукові методи пізнання й перетворення світу; 2) сукупність прийомів і методів дослідження, які застосовують у будь-якій науці¹¹. В іншому філософському словнику методологія характеризується як: «1) сукупність пізнавальних засобів, методів, прийомів, що використовуються в будь-якій науці; 2) галузь знання, що вивчає засоби, передумови і принципи організації пізнавальної і практично-перетворювальної діяльності»¹². У Філософській енциклопедії «методологія розглядається як філософське учіння про методи пізнання і перетворення дійсності; застосування принципів світогляду у процесі пізнання, у духовній творчості взагалі і в практиці. Філософи не лише розробляли певні методи на основі узагальнення розвитку науки і творчості в цілому, а й теоретично їх обґрунтовували, виявляли їх місце в системі засобів

¹⁰ Философский словарь. – М.: Политиздат, 1986. – 618 с. – С. 214.

¹¹ Нечволод Л.І. Сучасний словник іншомовних слів. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2007. – 768 с. – С. 426.

¹² Философский словарь. – М.: Политиздат, 1986. – 716 с. – С. 278.

пізнання, взаємозв'язок методів різних наук”¹³ Подібні тлумачення представлені В. П. Кохановським, який стверджує, що «поняття методології має два основних значення: система певних способів і прийомів, що застосовуються в тій чи іншій сфері діяльності; вчення про цю систему загальна теорія методу, теорія в дії¹⁴. На думку відомих філософів О.Г. Спіркіна, Е.Г.Юдіна, М.Г. Ярошевського, «методологія – це система принципів і способів організації та побудови теоретичної і практичної діяльності, а також вчення про цю систему.

Спочатку методологія була наявно представлена у практичних формах взаємовідношень людей з об'єктивним світом. Надалі вона вичленовується у спеціальний предмет раціонального значення і фіксується як система соціально апробованих правил та нормативів пізнання і дії, які співвідносяться із властивостями і законами дійсності. Накопичення і передача соціального досвіду вимагало спеціальної формалізації принципів і приписів, прийомів і операцій, які містяться в самій діяльності. У цьому процесі провідна роль відводиться філософії як основоположній науці. Філософія пропонує досліднику засіб встановлення відповідності обраного методу для досягнення поставленої мети та послідовності його використання у дослідницькій роботі ¹⁵. У контексті соціологічного знання, методологія розглядається у вигляді стратегії наукового пошуку, яка спирається на усвідомленні завдань, методів, ціннісних характеристик, розв'язання наукових проблем¹⁶.

Різні тлумачення сутності методології значною мірою зумовлені походженням цього поняття від грецьких слів *methodos* – «метод» (шлях дослідження, спосіб пізнання, теорія, вчення) та *logos* – «логос» (слово, поняття, вчення).

¹³ Мітрохін, Л. Н. Джемс Вільям // Філософська енциклопедія : У 5 т. Митрохін, Л. Н. – С. 420-421.

¹⁴ Кохановский В.П. Философия и методология науки. – М. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. – 476 с. – С. 167.

¹⁵ Краткая философская энциклопедия. – М.: Владос. – 1994. – 634 с.

¹⁶ Краткий словарь по социологии / Авт.-сост. П.Д. Павленок. – М.: ИНФРА – М. – 2000. – 272с.

Якщо дотримуватися цих вихідних значень, то *методологію* найлогічніше визначити як певну сукупність засобів та прийомів пізнання і вчення про них. На думку С.В. Мочерного, «для чіткішого обґрунтування сутності цієї категорії за сучасних умов доцільно використовувати методологію стислого та розгорнутого визначення. З урахуванням цієї позиції методологія у вузькому значенні означає комплекс засобів і прийомів наукового пізнання та теорію про них.

У широкому значенні визначення поняття «*методологія*» вимагає врахування по-перше, основних структурних елементів методу дослідження, по-друге, не лише їх комплексу (тобто найважливіших складових), а всієї сукупності компонентів у чіткій послідовності, тобто системи. Щодо основних структурних елементів, то зазначимо, що до них передусім належать різноманітні принципи, закони та категорії діалектики й відповідні інструменти (тобто закони і категорії) кожної конкретної науки. З урахуванням цього *методологія* являє систему різноманітних методів, засобів і прийомів наукового пізнання (передусім принципів, законів та категорій) та наука (або вчення) про цю систему¹⁷.

З погляду, О.М. Киричук, В.А. Роменець: «Метод являє собою систему пізнавальних та перетворюючих засобів, прийомів, принципів та підходів, які може застосувати конкретна наука для пізнання свого предмету¹⁸. С.В. Кульневич підкреслює: "Оскільки, метод сприймається багатьма науковцями у досить широкому розумінні слова, то в якості такого можуть бути розглянуті і педагогічні парадигми, і концепції, і теорії – все, що в основі своїй має різні рівні трактування педагогічних явищ, що пропонують ті чи інші способи досягнення поставленої мети" ¹⁹.

¹⁷ Мочерний С.В. Поняття «методологія» та його структура // Психологія і суспільство, 2002. – № 2. – С. 58-82.

¹⁸ Основи психології / за ред. Киричука О.М. – К. : Либідь, 1996. – 325 с.

¹⁹ Кульневич С.В. Личностная ориентация методической культуры учителя // Педагогика, № 5.– 1997. – С.108-115.

Відтак, методологічна скеровуюча функція філософії по відношенню до будь-якої науки, і педагогіки зокрема, проявляється в тому, що вона розробляє систему загальних принципів і способів наукового пізнання. Отже, філософія виступає теоретичною платформою осмислення педагогічного досвіду і створення педагогічних концепцій. Адже методологію розуміють як учіння про концептуальні позиції науки, логіку і методи її дослідження.

11.3. Сучасні методологічні підходи та їх роль у педагогічному дослідженні

Важливу роль у процесі дослідження відіграє підхід – певна позиції стосовно будь-якої проблеми, явища. Загалом підхід може розумітися як теоретичне або логічне підґрунтя розгляду або проектування об'єкта; сукупність способів і прийомів здійснення діяльності на основі будь-якої ідеї або принципу (І.А. Колеснікова). Складність, багатомірність педагогічної практики і рівень розвитку теорії і методики професійної освіти дозволяє науковцям звертатися до різноманітних підходів, як до таких, що вже утвердилися, пройшли широку апробацію, так і до сучасних наукових підходів.

Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів потребує обґрунтування теоретико-методологічних засад, які закладають сучасні наукові підходи. Розглянемо особливості і можливості базових наукових підходів у досліджуваній сфері. Вони мають відображати діалектику загального, особливого й одиничного та логіку професійної підготовки, тому ми виділяємо відповідні комплекси наукових підходів.

2. Загально-методологічні наукові підходи, які цілеспрямовують професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів: ноосферний, цивілізаційний, історико-педагогічний, наративний, фундаменталізаційний, парадигмальний, системний, синергетичний, інтегративний, амбівалентний.

3. Підходи, які характеризують, суб'єктів освіти та їх взаємодію: суб'єктний, особистісно орієнтований, діалоговий, партисипативний, персонологічний, індивідуальний, диференційований, ресурсний.

4. Підходи, які окреслюють як загальне, так і особливе в педагогічній професії, структуру, зміст, форми, методи професійної підготовки: професіографічний, герменевтичний, задачний, контекстний.

5. Підходи, які простежують процесуальні характеристики професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: праксеологічний, діяльнісний, технологічний.

6. Ціннісно-сміслові наукові підходи: антропологічний, аксіологічний, культурологічний, середовищний, регіональний;

7. Підходи, які розглядають результативні характеристики професійно-педагогічної підготовки: акмеологічний, компетентнісний; рефлексивний

8. Підходи, які характеризують творчу, інноваційну спрямованість професійно-педагогічної підготовки вчителя: проектний, конструктивний, творчий, інноваційний, креативний, евристичний.

Охарактеризуємо представлені наукові підходи.

Загально-методологічні наукові підходи, які складають підґрунтя професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: ноосферний, цивілізаційний, історико-педагогічний, наративний, фундаментальний, парадигмальний, системний, синергетичний, інтегративний, амбівалентний,

Окреслені наукові підходи дають можливість осмислити наукову картину світу в цілому й уявити роль та місце визначеного нами наукового напрямку – професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Ноосферний підхід передбачає урахування в процесі розвитку людини різних еволюційних середовищних чинників (зокрема сімейного, групового, державного, соціокультурного, соціоприродного, космопланетарного), які мають взаємодіяти між собою, сполучатися з метою

створення ефекту взаємного потенціювання (підсилення). При цьому педагогічний процес орієнтується на принципи актуалізації ноосфери – особливого ментально-духовного стану людини і суспільства, сфери взаємодії природи і суспільства ("сферу розуму"). Ноосфера може розумітися як новий емоційно-ментальний стан біосфери, при якому розумна діяльність людини стає вирішальним чинником її розвитку. Ноосферу можна тлумачити і як розумну творчу силу мислення та діяльності більшості людей у біосфері. Для ноосфери характерна взаємопотенціююча взаємодія людини і природи, що виявляє зв'язок законів природи із законами мислення і соціально-економічними законами. Загалом, ноосфера потребує глобального керування планетарними процесами відповідно до законів Всесвіту.

У контексті професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів слід ураховувати, що в сучасних умовах соціальних, екологічних та кризових явищ одним з найважливіших завдань у сфері педагогічної освіти є створення нового наукового напрямку – освіти для сталого розвитку суспільства. Такий підхід дозволяє сформулювати наступний принциповий висновок щодо стратегії розвитку вітчизняної системи педагогічної освіти: перехід від репродуктивної до креативної (ноосферної) освіти. Ноосферна освіта як особливий напрям у сучасній науці, зокрема і в педагогіці, є інноваційним, його теоретичні та практичні засади нині активно розробляються вченими. Особливої актуальності в сучасних умовах набуває розробка концептуальних основ ноосферизації педагогічної освіти. Ноосферна освіта студентів ВНЗ вимагає комплексного підходу. Це багатоаспектний процес, який включає формування наукової системи ноосферних знань у сфері природничої та педагогічної освіти, виховання ціннісного коеволюційної світовідношення особистості, розвиток інтелектуальних здібностей, інтегрованого ноосферного мислення. У результаті відбувається формування ноосферних моделей поведінки майбутніх фахівців у

сфері раціонального використання природи з метою сталого розвитку галузі.

Відтак, під ноосферною освітою майбутніх педагогів будемо розуміти процес формування у них інтегрованого ноосферного світогляду. Природничі та педагогічні науки містять у собі величезний ноосферний потенціал, що включає єдність шести начал: природничо-науковий, коеволюційний, футурологічний, екологічний, духовно-моральний, естетичний, ноосферно-розвивальний. Зокрема педагогічний контекст спрямований на виявлення сутності ноосферно-розвивального процесу і полягає у тому, що включає змістову і процесуально-діяльнісну складові сучасного курсу педагогіки. Її інваріантну частину складають системи педагогічних понять, закони, теорії, методи і факти. Поняття, закони і теорії забезпечують фундаментальність загальної педагогічної освіти, а факти – конкретну емпіричну основу, практичну спрямованість і зв'язок педагогічної теорії з життям.

Цивілізаційний підхід потребує врахування умов природи та організації середовища (суспільного, освітнього, групового, інформаційного та ін.) з метою ефективного й оптимального впливу його чинників на формування особистості суб'єктів освіти і виховання. Він також передбачає розгляд педагогічних процесів як цивілізаційних явищ, тобто такий підхід дозволяє аналізувати педагогічну дійсність як прояв найбільш загальних чинників та детермінант розвитку людської цивілізації. Загалом, окреслений підхід означає використання законів та особливостей соціально-економічного, історичного розвитку людської цивілізації у сфері аналізу конкретної педагогічної проблематики, зокрема й в історико-педагогічному контексті вивчення процесу становлення педагогічної професії та особистісно-професійного розвитку педагога.

Визначені підходи сприяють формуванню наукової якості знань і наукового стилю мислення у студентів. В основі педагогічних знань знаходяться процеси, що

відбуваються на рівні макросвіту, тому більшість педагогічних понять і об'єктів, що вивчаються, абстрактні. Останнє вимагає від майбутніх учителів розвиненої уяви, наочно-образної та творчої розумової діяльності. Вивчення педагогічної теорії і педагогічних процесів передбачає зв'язок з іншими дисциплінами: філософією, психологією, екологією, етикою, історією тощо. Міжпредметний характер педагогічного знання сприяє формуванню системного інтегрованого мислення. З точки зору педагогічної науки більшість досліджуваних об'єктів потребує багатостороннього розгляду в системі зв'язків і відносин з іншими об'єктами (принцип всебічності), що обумовлює розвиток системно-синергетичного бачення предметів. Побудова курсу педагогіки на основі системного уявлення об'єкта педагогічної науки і процесу його перетворення створює у студента цілісну картину світу і формує педагогічний світогляд як узагальнюючий погляд на навколишній світ, що розвиває логіку і вміння мислити глобально.

Історико-педагогічний підхід дозволяє аналізувати педагогічні проблеми у контексті їх генези, сучасного стану, закономірностей та виявлених тенденцій. Вітчизняна історико-педагогічна наука традиційно приділяє серйозну увагу відповідно до сучасних вимог формуванню та модернізації теоретико-методологічних засад педагогічної науки. Розвиток педагогічної практики породжувало природне прагнення не тільки зрозуміти, що відбувалося у сфері освітньої та виховної дійсності, але й осмислити цю практику в контексті тих чи інших історико-педагогічних явищ і обставин, вибудувати цілісну історико-педагогічну перспективу. З кінця XIX в. і по теперішній період ученими-педагогами з різних методологічних, теоретичних та ідеологічних позицій вивчалися різні аспекти історико-педагогічного знання. Здійснювалися спроби зрозуміти загальні та часткові закономірності вивчення історії педагогіки, логічно вибудувати відповідні методологічні погляди і правила. Зусиллями представників різних поколінь учених тією чи

іншою мірою обґрунтовано провідні методологічні підходи, питання організації дослідження, структурно-логічної побудови історико-педагогічного матеріалу, висвітлення та інтерпретації педагогічних явищ і фактів, періодизації історико-педагогічного процесу, коректного вживання понять у контексті того чи іншого історичного періоду та ін. У цілому можна констатувати, що історико-педагогічною наукою накопичено певний методологічний інструментарій, але, як показав аналіз сучасної практики його застосування, багато в чому він має фрагментарний і різнорідний характер, його використання не має системного характеру. Останнє знижує ефективність і ускладнює досягнення цілісності вивчення фактів і явищ в історико-педагогічному процесі. Методологічний інструментарій вимагає не просто аналітичного узагальнення, а й інтерпретації з єдиних теоретико-методологічних позицій, системного внутрішнього узгодження, розробки нових дослідницьких обґрунтувань і поглядів на ті чи інші аспекти організації і ведення дослідження. Виникає потреба у подальшій розробці нової структури методологічних засад історико-педагогічного дослідження.

Наративний підхід (від англ. "оповідання") використовується у психологічних, філософських, історико-педагогічних дослідженнях через застосування розгорнутого оповідання як способу розуміння й відображення історичних феноменів. Це являє інформаційно надлишковий спосіб передачі наукової інформації, який потребує певної наукової інтерпретації. Такий підхід відображає суб'єктивну думку оповідача стосовно певних подій. Відтак, наратив, чи оповідь, якщо приймати ці поняття синонімічно є формою існування суб'єктивного (вимислу, оповідання особи) в об'єктивному історичному процесі й спробах об'єктивно (в наративному сенсі) його описати. Головними характеристиками наративного підходу є ретроспективність – аналіз подій минулого через їх проекцію на сучасність і на майбутнє; перспективність – залежність історичної оцінки від

власної авторської позиції дослідника; вибірковість – добирання саме тієї інформації, яка б дозволяла множинність інтерпретацій соціально-педагогічних подій на фоні певного культурного контексту; специфічність впливу соціально-педагогічного знання на формування соціальної ідентичності минулого; комунікативність впливу на соціально-педагогічне знання культурного дискурсу; фіксована взаємозалежність історичних інтерпретацій і соціальних умов, у межах яких вони є значущими, суттєвими в очах дослідника.

Фундаменталізаційний підхід – передбачає орієнтацію навчального процесу під час підготовки вчителя на фундаментальні знання, цінності та універсальні способи діяльності. Цей підхід означає створення системи освіти, націленої на розвиток інваріантних, методологічно важливих, довгоживучих знань; перехід від "освіти на все життя" до "освіти впродовж усього життя"; орієнтація на засвоєння глибинних, сутнісних зв'язків і підстав, складових цілісної наукової картини світу, онтологічну і гносеологічну єдність методології і пізнавальної діяльності; вихід на системне, цілісне пізнання і самопізнання, розвиток і саморозвиток; взаємозв'язок і взаємозбагачення гуманітарних, культурологічних, загальнонаукових і спеціальних дисциплін; забезпечення творчої самореалізації й інтелектуального зростання особистості студента; розвиток наукового стилю мислення, діяльності, спілкування; потреба в безперервній самоосвіті і саморозвитку фахівця; забезпечення бази для розвитку загальної і професійної культури, подолання адаптаційних бар'єрів у разі зміни професійних функцій.

Парадигмальний підхід використовується для пояснення багатоманітної педагогічної реальності (загальнонаукове поняття «парадигма» від грецького *paradeigma* – приклад, зразок) у якості мислительного або діяльнісного зразка, що характеризує приналежність об'єкта, явища, процесу до певної гносеологічної (пізнавальної) або онтологічної (буттєвої) моделі.

Т. Кун під парадигмою розумів визнані всіма наукові досягнення, які протягом певного часу дають науковому співтовариству модель постановки проблем та їх розв'язання. С.А. Борчиков під науковими досягненнями розуміє знання з приводу цих знань та їх методологічні і гносеологічні еквіваленти, які він називає гносемами, що вміщують в собі знання про те, як здобувати і розвивати позитивні знання щодо пізнання світу, виходячи з тотальності наявного знання. Отже, парадигма є не лише теорією, але й засобом дії в науці, моделлю, зразком вирішення дослідницьких завдань. В.В.Краєвський у парадигмі вбачає виключно модель наукової діяльності як сукупність теоретичних стандартів, методологічних норм, ціннісних критеріїв. В.В. Желановою виділено функційні напрями реалізації феномену наукової парадигми як: цілісного світогляду, в якому існує певна наукова теорія; визначена система теоретичних та методологічних передумов; сукупність фундаментальних знань, цінностей, переконань; модель та універсальний метод прийняття наукових рішень; засіб, що забезпечує цілісність і межі конкретного наукового співтовариства.

На цій основі науковці (І.Д.Бех, В.Г.Кремень, В.В.Краєвський, В.В.Желанова) розглядають наукову парадигму як систему теоретичних та методологічних передумов, а також сукупність смислів і цінностей, на підставі яких здійснюється дослідницька практика вчених у певній галузі знань, у певний історичний період. У педагогіці використовуються такі поняття як «педагогічна парадигма» (І.Б.Корнетов), «освітня парадигма» (П.А.Денисенко, Г.О.Кільова, Є.А.Пінчук, І.Є.Колеснікова, «виховна парадигма» (І.Д.Бех, О.В.Вознюк, М.Розов), «парадигма освітньо-виховного процесу» (Н.М. Лавриченко).

Відтак, професійна підготовка майбутнього вчителя передбачає формування у студентів цілісного наукового світогляду, засвоєння ними теоретичних та методологічних засад, фундаментальних знань, цінностей, переконань; моделі наукової діяльності.

Системний підхід – це загальнонауковий метод аналізу всіх чинників, що впливають на досліджуване педагогічне явище, які необхідно враховувати перед прийняттям того або іншого рішення. Системний підхід представлений у наукових працях філософів (І.В. Блауберг, В.П. Кузьмін, В.М. Садовський, А.І. Уємов, Б.С. Українцев, І.Т. Фролов, Е.Г. Юдін), педагогів (В.М. Вакуленко, Н.В. Гузій, А.К. Маркова, О.М. Семенов, С.О. Сисоєва, А.П. Сущенко та ін.). Окреслений підхід дає змогу розглядати проблему професійної підготовки з урахуванням різноманітних чинників, що впливають на підготовку як на педагогічне явище. Він застосовується до аналізу професійної підготовки вчителя як множини взаємопов'язаних елементів, об'єднаних спільністю функцій та мети, єдністю управління та функціонування. Застосований у нашому дослідженні, системний підхід дає можливість виявити компоненти та системоутворювальні зв'язки комплексної професійної полікультурної підготовки вчителя, визначити головні детермінуючі чинники та елементи цього процесу. Функціонування системи здійснюється, з погляду В.М. Садовського, за певними, притаманними тільки цій системі, законами. Це означає, що в кожний момент часу система знаходиться в певному стані: послідовний набір станів системи характеризує її поведінку. За характером своєї поведінки і типом діючих у системах законів учені виділяють реактивні системи, що визначаються впливом середовища й активні системи, що враховують внутрішні закони їхньої поведінки, проектують мету системи. У цьому контексті розрізняють функційні й розвивальні системи. Останні можуть бути здатні до самоорганізації й саморозвитку. У межах системного підходу самовдосконалення педагога можна розглядати як реактивну систему, що знаходиться під впливом середовища і може характеризуватися певними професійними деформаціями й активною системою, детермінованою внутрішніми законами поведінки, потребами та цілями професійної педагогічної діяльності.

Сутність системного підходу до професійної підготовки вчителя полягає в тому, що такі відносно самостійні компоненти, як особистість учителя, процес його саморозвитку має розглядатися в їхньому взаємозв'язку та динаміці. Системний підхід дозволяє виявити інтегративні системні властивості та якісні характеристики. Тобто вивчення педагогічних закономірностей професійної підготовки вчителя відбувається на основі розроблення цілісної інтегративної моделі, що вивчає системи об'єктів та дозволяє виокремити різноманітні сутнісні функції, елементи, компоненти, їхні зв'язки й відношення, системоутворювальні чинники й провідні умови функціонування різноманітних педагогічних систем у їх статичному й динамічному аспектах.

Синергетичний підхід дозволяє виявити компоненти та системотвірні і функціональні зв'язки педагогічних систем, процесів та проаналізувати здатність учасників освітнього процесу до самоорганізації, активного творчого конструювання своєї багатоваріантної діяльності; методологія синергетики передбачає розгляд цілісності структури особистості суб'єктів навчально-виховної діяльності як сукупності стійких властивостей і змінних ситуацій особистісно-професійного розвитку (В.П. Бранський, С.Д. Пожарський, І. Пригожин, Г. Хакен). За допомогою синергетики можна пояснити розвиток педагогічної системи як складного нелінійного утворення, що розвивається з хаосу, оскільки розвиток освітніх процесів відповідає синергетичним характеристикам. Синергетика має на меті пізнання загальних принципів самоорганізації систем різної природи – від фізичних до соціальних, наділених певними властивостями: відкритістю, нелінійністю, здатністю до посилення випадкових флуктуацій. Предмет синергетики – прямий і зворотний перехід системи від стабільності до нестабільності, від хаосу до порядку, від руйнування до творення.

Проблема професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, що розглядається в руслі синергетичного підходу, набуває нового сенсу, оскільки постає питання щодо аналізу соціально-педагогічної системи як системи з життєвим циклом від однієї точки біфуркації (критичний момент невизначеності майбутнього розвитку, точка розгалуження можливих шляхів еволюції системи) до іншої. Для педагогічної системи синергетизм – це процес взаємодії двох суміжних, взаємозв'язаних систем (наприклад, викладання – навчання; освіта – самоосвіта; виховання – самовиховання), що веде до новоутворень, підвищення енергетичного та творчого потенціалу системи, що саморозвивається, і перехід від розвитку до саморозвитку. Можливість використання синергетичного підходу в межах професійної педагогіки зумовлена аналізом накопиченого у філософії, педагогіці, психології досвіду, який дає змогу простежити теоретичні й практичні аспекти педагогічної синергетики. Суттєві положення представленого підходу започатковані в працях філософів О.М. Князевої, С. П. Курдюмов, І. Пригожина, Г.І. Рузавіна, І. Стенгерса, Г. Хакена та ін.; педагогів та психологів – В.І. Аршинова, В.Г. Буданова, О.В. Вознюка та ін. Отже, синергетичний підхід виявляє спільність закономірностей і принципів самоорганізації різних макросистем – фізичних, хімічних, біологічних, технічних, економічних, соціальних.

Інтегративний підхід забезпечує реалізацію в навчально-виховному процесі принципу інтегральності знань (в тому числі у площині їх міждисциплінарності), педагогічних систем, цілей освіти тощо. Інтеграція може бути розглянута як механізм, що забезпечує приведення у відповідність індивідуального рівня мислення і рівня розвитку сукупної свідомості людства, що визначається поняттям "ноосфера". Суть принципу педагогічної інтеграції полягає у розумінні умовності чіткої диференціації природничого і гуманітарного знання на окремі освітні галузі, прагнення до створення

синтетичних, інтегрованих систем знань, що дають суб'єктам освітнього процесу уявлення про цілісну картину світу. Цей підхід реалізує принцип взаємодоповнюваності природничонаукової методичної традиції й гуманітарних способів пізнання, що дозволяє реалізувати інтеграцію – спосіб і процес формування багатовимірної поліфонічної картини світу, заснованої на поєднанні різних способів і форм осягнення дійсності; це також процес і результат становлення цілісності (холізму) – єдиної якості на основі багатьох інших якостей; принцип здійснення освітнього процесу, заснований на взаємному доповненні, комплементарності різних форм пізнання та засвоєння дійсності.

Амбівалентний підхід у педагогіці виник унаслідок зустрічі полярних феноменів педагогічної практики (хаосу і порядку, свободи і відповідальності, автономності і залежності, моральності й аморальності тощо) та філософсько-психологічного поняття "амбівалентність" як здатності людини осмислювати будь-яке явище через дуальну опозицію – з двох протилежних сторін, які суперечать одна одній та взаємно виключають одна одну, що дозволяє досягти цілісного статусу мислення через взаємну зміну, доповнення протилежностей, їх взаємопроникнення, постійного "переплавлення" смислу через кожний з протилежних полюсів. Такий підхід передбачає розгляд педагогічних явищ і процесів на основі врахування їх суперечливих сторін, які на перший погляд взаємовиключні. Наприклад, амбівалентний підхід може бути застосований при вивченні колективу та особистості, диференціації й інтеграції. Як правило, педагогам притаманна абсолютизація однієї із дуальних характеристик: у навчальному закладі має бути тільки порядок, а хаос уже негативна характеристика; якщо, для прикладу, вільне виховання, то не може бути ніякої вимогливості. Якщо розвиток індивідуальності, то поза колективу. Подібний підхід не тільки не відповідає реальності, але й значно збіднює сенс і зміст педагогічної діяльності. Тому майбутні педагоги мають усвідомити

сутність амбівалентного підходу з метою досягнення ефективності у подальшій педагогічній діяльності.

11.4. Методи теоретичного дослідження

Методи науково-педагогічного дослідження – сукупність способів і прийомів, спрямованих на розв’язання науково-практичних проблем, а також вивчення і пізнання об’єктивних закономірностей виховання, навчання, розвитку особистості.

У науковій літературі зазначалося, що існують різні класифікації методів науково-педагогічного дослідження, але частіше їх класифікують на такі групи: теоретичні, емпіричні, методи педагогічної діагностики, математичні.

У процесі наукового пошуку при застосуванні будь-якого методу перед дослідником стоїть завдання ґрунтовного аналізу одержаного емпіричного матеріалу. Самі факти ще не розкривають суті явищ і процесів, що досліджуються. Факти залишаються лише фактами, якщо вони не підлягають спеціальному вивченню. Педагогічні явища необхідно узагальнювати, виділяючи головні ідеї і положення. Теоретичні методи дослідження допомагають за зовнішніми проявами педагогічних явищ побачити сутність явища, в одиничному знайти загальне й особливе, виявити внутрішні зв’язки і закономірності. Найбільш поширеними у психолого-педагогічних дослідженнях є методи теоретичного аналізу і синтезу, абстрагування і конкретизації, індукції і дедукції та ряд інших.

Величезна роль в обробці, осмисленні одержаного емпіричного матеріалу належить методу теоретичного аналізу і синтезу. На думку С.У. Гончаренка, сильною стороною цього методу є застосування діалектичної логіки при якісному аналізі фактів, що вивчаються, можливість охопити одночасно велику кількість даних і проникнути в їх суть, здійснити мислену реконструкцію того, що вивчається, і розпізнати, вичленити сторони, ознаки, властивості, закономірності розвитку, які цікавлять

дослідника.

Проаналізуємо більш детально методи теоретичного дослідження.

Аналіз і синтез – у загальному значенні – два взаємопов'язаних процеси уявного чи фактичного розкладання цілого на складові частини й об'єднання окремих частин у ціле. Це – взаємообумовлені логічні методи наукового дослідження, що виникли на основі практичної діяльності людей, їхнього досвіду. Аналіз і синтез тісно пов'язані у будь-якому науковому дослідженні. Єдність аналізу і синтезу забезпечує об'єктивне, адекватне пізнання дійсності і разом з тим відображає єдність протилежностей у відношенні до взаємозв'язку одиничного (окремого) й загального. Загальне, яке для полегшення пізнання роз'єднують аналізом на окремі складові, не існує поза одиничним, а воно, у свою чергу, не існує поза загальним. У цьому і полягає їхня нерозривна єдність, хоч одиничне і загальне протилежні одне одному.

Аналіз (від грецького analysis – розчленовування) – метод пізнання, який дозволяє розкласти предмети дослідження на складові частини (звичайні елементи об'єкта або його властивості і відношення). **Аналіз** – мислительна операція (дія), що дозволяє суб'єкту мисленно розчленувати ціле на частини. У людини на основі мимовільної діяльності розвинулася здатність здійснювати аналіз на рівні оперування поняттями та судженнями. Умовою всебічного пізнання об'єкта, що досліджується, є багатогранність його аналізу та синтезу. Розчленовування цілого на складові дозволяє виявити побудову досліджуваного об'єкта, його структуру, відділити суттєве від несуттєвого, звести складне до простого, розкласифікувати предмети та явища. У процесі аналітичної діяльності думка рухається від складного до простого, від випадкового до необхідного, від розмаїття до тотожності і єдності.

При використанні *методу аналізу документів* варто вказати, які документальні джерела будуть вивчатися

(шкільна документація, плани, звіти, анкетні дані тощо), а також, які методи їхнього аналізу будуть застосовуватися. Цей метод є найбільш економічним з погляду витрат і фінансів. Аналіз документів дозволяє оперативно одержати фактографічні дані, наприклад, про стан здоров'я, рівень розвитку дітей, підлітків, учнівської молоді, соціальний стан, рівень матеріальних доходів сім'ї, склад родини, різних категорій учнів тощо.

Отримана інформація має бути об'єктивною. Обмеження якості такої інформації пов'язане з тим, що: 1) облікова і звітна інформація не завжди буває достовірною і вимагає контролю; 2) частина цієї інформації застаріває; 3) більшість даних у відомчій документації не містить інформації про стан свідомості учнів. Тому інформація, отримана методом аналізу документів, має фактографічний характер.

Самі документи поділяються на особисті і безособові, офіційні і неофіційні (залежно від статусу документального джерела), первинні (тобто дані, отримані на основі прямого спостереження або опитування) і вторинні (документи, що узагальнюють або описують первинні документи). За надійністю інформації документи теж досить різні: офіційні й особисті документи більш надійні, ніж неофіційні і безособові. Під час використання вторинних документів встановлюється їхнє першоджерело. Перевірка надійності документів передбачає розрізнення фактичної та оцінної інформації, аналіз цілей, намірів і мотивів укладача документа.

Існують два основних методи аналізу документів: *неформалізований (традиційний)* і *формалізований (контент-аналіз)*. Традиційний аналіз заснований на сприйнятті, розумінні, осмисленні й інтерпретації змісту документів відповідно до мети дослідження. Дослідник відповідає на питання про мету створення документів, їхній вид і форму, надійність і вірогідність зафіксованих у них даних.

Формалізований аналіз документальних джерел (контент-аналіз – аналіз змісту) заснований на одержанні

соціальної інформації з великих масивів документальних джерел, недоступних традиційному аналізу. Він розрахований на витяг кількісних статистичних характеристик або повідомлень, що відображають деякі істотні риси досліджуваних проблем.

Контент-аналіз заснований на стандартизації процедур пошуку, визначенні в змісті документу значеннєвої одиниці. Об'єктом контент-аналізу можуть бути зміст монографій, статей, періодичних видань публічних виступів, інтерв'ю, відповіді на питання анкет тощо.

Метод аналізу документів. Перша згадка про застосування спеціальної техніки для аналізу змісту текстів відноситься до 1640 р. Виникнення формалізованого методу дослідження текстів віднесено до періоду кінця XIX – початку XX ст. Метод аналізу документів – це процес осмислення інформації про конкретні явища і процеси, яка міститься у різного виду джерелах. Виділяють різні види і способи аналізу документів:

- Біографічний метод (аналіз історії життя).
- Традиційний або неформалізований.
- Контент-аналіз (формалізований аналіз).
- Процедура дослідження, що заснована на аналізі документів:

поглиблений аналіз – формулювання попередніх висновків і оцінок.

- Синтез нових ідей на основі засвоєної інформації.
- Вироблення уточнених висновків і оцінок.
- Письмове вираження й оформлення синтезованих ідей.

Вивчення шкільної документації і продуктів діяльності учнів має на меті вивчення журналів обліку успішності і відвідування, особистих справ і медичних карт, протоколів зборів, зошитів учнів, їхніх творчих робіт, щоденників, виробів. Ці документи і продукти діяльності містять багато цінної інформації про стан

здоров'я дитини, про успішність, про ставлення до предмета, про характер дитини тощо.

Таким чином мета аналізу – пізнання частин як елементів складного цілого. Однак аналіз приводить до виділення сутності, яка ще не пов'язана з конкретними формами її прояву; єдність продовжує залишатися абстрактною, що не розкрито як єдність у багатоманітності. Тільки за допомогою синтезу можна це розкрити.

Синтез (від грецького *syntesis* – об'єднання), на противагу аналізу, дає можливість об'єднувати окремі частини чи сторони об'єкта в єдине ціле. Процес практичного чи мисленнєвого возз'єднання цілого із частин або поєднання різних елементів, сторін об'єкта в єдине ціле, необхідний етап пізнання. Синтез нерозривно пов'язаний з аналізом, вони взаємно доповнюють один одного. Синтез як притаманна людям мислительна операція, рівно як і аналіз, історично формується у процесі їх матеріально перетворювальної діяльності.

Розчленовування цілого на складові частини дає можливість виявити будову досліджуваного об'єкта, його структуру; розкладання складного явища на більш прості елементи дозволяє відокремити суттєве від несуттєвого, складне звести до простого. Однією з форм аналізу вважається класифікація предметів і явищ (поділ на класи, групи, типи і та ін.). Аналіз розвивального процесу дозволяє виділити у ньому різні етапи і суперечливі тенденції тощо. Мета будь-якого аналізу – пізнання частин як моментів складного цілого. Але аналіз приводить до виділення сутності, котра ще не пов'язана з певними формами її прояву: єдність, що продовжує залишатись абстрактною, ще не розкрита як єдність у різноманітності. На противагу цьому, синтез об'єднує у єдине ціле частини, властивості, відношення, виділені на основі аналізу. Ідучи від тотожного, суттєвого до відмінностей і різноманітності, він поєднує загальне і одиничне, єдність і різноманітність у живе конкретне ціле. Причому синтез – це не просте сумування, а

сміслові поєднання. Якщо просто об'єднати явища, між ними не виникає система зв'язків, а лише утворюється хаотичне накопичення окремих із них.

Види аналізу і синтезу:

- **прямий або емпіричний** (застосовуються для виділення окремих частин об'єкта, знаходження його властивостей, найпростіших вимірювань);
- **зворотний або елементарно-теоретичний** (базується на деяких теоретичних міркуваннях про причинно-наслідкові зв'язки між різними явищами або дії будь-якої закономірності; при цьому виділяються і поєднуються явища, які можна вважати суттєвими, а другорядні до уваги не беруться);
- **структурно-генетичний** (вимагає виділення в складному явищі таких елементів, котрі мають вирішальний вплив на всі інші сторони об'єкта).

Абстрагування та конкретизація. С.У. Гончаренко підкреслює, що з методами аналізу і синтезу тісно пов'язані методи абстрагування та конкретизації. Під абстрагуванням розуміють процес мисленого від'єднання будь-якої властивості чи ознаки предмета від самого предмета або від інших його ознак і властивостей. Такий підхід дає змогу глибше вивчити предмет, умовно ізолювати його від інших предметів та властивостей, ознак (с. 110-111). З метою проникнення в суть педагогічних явищ, виявлення інваріантних рис досліджуваного процесу, необхідно виділити предмет вивчення в «чистому вигляді», абстрагуючись від усіх побічних впливів, багаточислених зв'язків і відношень, що заважають побачити головне, сутнісні зв'язки і характеристики, які цікавлять дослідника.

Абстрагування – (походить від латинського терміну *abstrahere*, що означає відволікання) – це уявне відвернення від несуттєвих, другорядних ознак предметів і явищ, зв'язків і відношень між ними та виділення декількох досліджуваних сторін. Іноді абстраговані властивості і відношення пов'язуються з відомими класами об'єктів ("особистість", "натуральне число",

"тварина"). В інших випадках їх можна уявити ізольовано від тих предметів, з якими вони дійсно нерозривно пов'язані ("корисність", "краса", "моральність").

Абстракція виділяє із явища одну певну сторону у "чистому вигляді", тобто у такому вигляді, в якому вона дійсно не існує. Наприклад, не буває "явища" чи "закону" взагалі, існують конкретні закони і явища. Але без введення абстрактного поняття "явище" дослідник не здатний глибоко усвідомити будь-яке конкретне явище. Процес абстрагування є необхідною умовою утворення різноманітних понять. Більше того, будь-яке пізнання взагалі пов'язане з абстрагуванням. Без них неможливе розкриття сутності досліджуваного об'єкта. Розчленування об'єкта і виділення у ньому сутнісних сторін, всебічний аналіз їх у "чистому" вигляді – все це результат абстрагувальної діяльності мислення.

Процес абстрагування проходить два етапи. Перший етап: виділення найбільш важливого в явищах і встановлення незалежності або дещо слабкої залежності досліджуваних явищ від певних факторів (якщо об'єкт А не залежить безпосередньо від фактора Б, то можна відволіктися від останнього як несуттєвого). Другий етап: реалізація можливостей абстрагування. Він полягає у тому, що один об'єкт замінюється іншим, більш простим, котрий виступає "моделлю" першого. Абстрагування може застосовуватись до реальних і абстрактних об'єктів (таких, що вже раніше пройшли абстрагування). Багатоступінчасте абстрагування приводить до абстракцій зростаючого ступеня узагальнення.

Існують такі види абстракцій:

- ототожнення – утворення понять шляхом об'єднання предметів, пов'язаних відношеннями рівності, в особливий клас;
- ізолювання – виділення властивостей і відношень, нерозривно пов'язаних з предметами, і позначення їх певними назвами;
- конструктивізація – нехтування невизначеністю меж реальних об'єктів;

- актуальна нескінченність – відволікання від незавершеності процесу утворення нескінченної множини, від неможливості задати її повним переліком всіх елементів;

- потенційна здійсненність – відволікання від реальних меж людських можливостей, зумовлених обмеженістю тривалості життя; у процесі абстрагування доводиться відволікатись і від деяких суб'єктивних можливостей людини (наприклад, неможливо "перерахувати" весь натуральний ряд чисел).

Наприклад, С.У. Гончаренко розглядаючи можливі взаємодії вчителя й учнів на уроці, виділяє такі: учитель-учень, учитель-клас, учитель-група, група-група, група-клас. У поняттях «група», «клас» абстрагуються від кількості, від того, що і в групі, і в класі різні учні мають різні рівні підготовки, різний темп засвоєння тощо і формулюють цілком конкретний ідеалізований об'єкт.

З погляду вченого²⁰, граничним випадком абстрагування є ідеалізація. Вона ґрунтується на послідовному максимальному ізолюванні досліджуваної властивості від супутніх факторів, унаслідок чого створюються уявні ідеальні об'єкти «ідеальний учитель», «ідеальний учень» (позбавлений будь-яких недоліків), «ідеальна школа», що не існує у педагогічній реальності. Конструювання ідеальних моделей і застосування їх у науковій, особливо в експериментальній, роботі є одночасно і складним, і надзвичайно необхідним саме в галузі педагогіки внаслідок дії множинності факторів, які визначають перебіг педагогічного процесу й одночасно ускладнюють виявлення в ньому закономірних зв'язків. І саме практична неможливість створення умов, на думку вченого, в яких учень, клас або школа в цілому не зазнавали б впливу множини не врахованих експериментатором факторів, свідчить про доцільність застосування ідеальних об'єктів. Мислене конструювання

²⁰ Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. – Київ- Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с. – С.110.

«чистого» образу (ідеалізованої моделі) учня чи класу, який не зазнає жодних інших впливів, крім допущених або запроваджених самим дослідником, дає можливість, співставляючи образ із дійсністю, виявляти і в подальшому досліджувати ті самі фактори, від яких у даному випадку абстрагувався експериментатор.

Конкретизація є процесом сходження від абстрактного до конкретного, що дає можливість більш точно охарактеризувати досліджуваний об'єкт, урахувати структурні та функціональні зв'язки його компонентів. Учений вважає, що педагогічне знання за своєю суттю має бути конкретизованим, щоб відтворити багатогранні зв'язки соціуму з освітою та особистістю, відтворити саму особистість як цілісність і забезпечити процес розвитку цієї особистості в педагогічній системі, а також самої педагогічної системи.

На думку С.У. Гончаренка, узагальнення як метод наукового пізнання являє собою, по-перше, логічний процес переходу від одиничного до загального, від менш загального до більш загального знання, встановлення загальних властивостей і ознак предметів, по-друге – результат цього процесу: узагальнене поняття, судження, закон, теорія. Набуття узагальненого знання означає більш глибоке відображення дійсності, проникнення в її суть. Узагальнення тісно пов'язане з абстрагуванням ²¹.

Справжня наука можлива лише на основі абстрактного мислення, послідовних міркувань дослідника у вигляді суджень і висновків. У наукових судженнях встановлюються зв'язки між предметами чи явищами або між їхніми певними ознаками. Шлях до судження здійснюється через безпосереднє сприйняття предметів чи явищ, а також їхніх зв'язків. У наукових висновках одне судження змінюється іншим: на основі вже існуючих висновків робляться нові. Існують два основні види висновків: індуктивні і дедуктивні.

²¹ Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. – Київ- Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с. – С.110.

Індукція (від лат. *inductio*-наведення) – умовивід від часткового до загального, від окремих фактів до узагальнень, коли на основі знань про частини предметів класу робиться висновок про клас у цілому. Відтак, індукція – метод дослідження, пов'язаний з рухом думки від одиничного до загального, від даних досвіду, фактів – до їх узагальнення у висновках.

Як метод дослідження індукція – це процес дослідного вивчення явищ, під час якого здійснюється перехід від окремих фактів до загальних положень. Іншими словами, індукція – узагальнення щодо сукупності об'єктів на основі їх вибірки. Як метод дослідження індукція – це процес вивчення явищ, під час якого здійснюється перехід від окремих фактів до загальних положень. Виокремлюють повну і неповну індукцію. Повна індукція являє собою вивід загального положення про клас на основі розгляду всіх його елементів. Цей висновок достовірний, але сфера його застосування обмежена класами, число членів яких легко відстежується. У випадку повної індукції наявність будь-якої ознаки у частини елементів класу стає основою для висновку про те, що і всі елементи даного класу мають цю ознаку. Такий вид індукції має необмежене застосування, але її висновки носять імовірнісний характер, а отже потребують наступного доведення. Наукова індукція також являє собою рух думки від часткового до загального. Але основою для висновку в цьому випадку слугує розкриття у досліджуваних елементів класу суттєвих зв'язків, які обумовлюють належність даної ознаки всім об'єктам класу. Через це основне місце у науковій індукції займають прийоми розкриття суттєвих зв'язків, що у свою чергу потребує складного аналізу.

Існує декілька способів встановлення таких зв'язків:

- спосіб єдиної подібності; якщо два або більше випадків досліджуваного явища мають спільною лише одну обставину, а решта обставин відмінні, то ця єдина подібна обставина і є причиною явища, що розглядається;

- спосіб єдиної відмінності; якщо випадок, в якому досліджуване явище наявне, і випадок, в якому воно не наявне, у всьому подібні і різняться тільки в одній обставині, то ця обставина, присутня тільки в одному випадку і відсутня в другому, є причиною досліджуваного явища;

- спільний спосіб подібності і відмінності – комбінація перших двох способів;

- спосіб супутніх змін; якщо поява або зміна одного явища викликає певну зміну другого, то обидва ці явища знаходяться у причинному зв'язку один з одним;

- спосіб залишків; якщо складне явище обумовлене складною причиною, яка складається із сукупності певних обставин, і відомо, що деякі з цих обставин є причиною частини явищ, то залишок цього явища викликається рештою обставин.

Дедукція (від лат. deductio – виведення) – це такий умовивід, у якому висновок про деякий елемент множини робиться на основі знання про загальні властивості всієї множини. Дедукція – сходження процесу пізнання від загального до одиничного (часткового), виведення часткового із загального. Дедуктивним у широкому розумінні вважається будь-який вивід взагалі, у більш специфічному і найбільш поширеному розумінні – доведення або виведення твердження (висновку) з одного або кількох інших тверджень (засновків) на основі законів логіки, що мають достовірний характер. У випадку дедуктивного умовиводу висновки містяться у засновках приховано, тому вони повинні бути одержані з них на основі застосування методів логічного аналізу.

Змістом дедукції як методу пізнання є застосування загальних наукових положень при дослідженні конкретних явищ. Важливою передумовою дедукції у практиці пізнання є зведення конкретних задач до загальних і перехід від розв'язання задачі у загальному вигляді до окремих її варіантів. Дедуктивні умовиводи приводять до нового, достовірного знання, тому що їх вихідні посилки дійсні.

Індуктивні умовиводи дають лише вірогідні знання, тому що вони ґрунтуються на емпіричних спостереженнях кінцевого числа об'єктів. Дедуктивні умовиводи приводять до нового, достовірного знання, тому що їх вихідні посилення дійсні.

Порівняння – це процес зіставлення предметів або явищ дійсності з метою встановлення схожості чи відмінності між ними, а також знаходження спільного, властивого об'єктам дослідження. Об'єкти чи явища можуть порівнюватись безпосередньо або опосередковано через їх зіставлення з третім об'єктом (еталоном). У першому випадку одержують якісні результати (більше-менше, вище-нижче тощо). Порівняння об'єктів з еталоном дає можливість одержати кількісні характеристики. Таке порівняння називають вимірюванням.

Метод порівняння буде продуктивним, якщо при його застосуванні виконуються такі вимоги:

- слід порівнювати тільки такі явища, між якими може існувати певна об'єктивна спільність;
- порівняння повинно здійснюватись за найбільш важливими, суттєвими (у плані конкретного завдання) ознаками.

Порівняння широко застосовується в історичному аналізі педагогічної дійсності. При цьому підбирається масив даних, який групується в історичному розрізі, для кожного етапу виокремлюються суттєві фактори і робиться висновок про наявні закономірності.

Різні об'єкти чи явища можуть порівнюватись безпосередньо або опосередковано через їх порівняння з будь-яким третім об'єктом (еталоном). У першому випадку, звичайно, одержують якісні результати (більше-менше, вище-нижче тощо). Порівняння об'єктів з еталоном дає можливість одержати кількісні характеристики. Таке порівняння називають вимірюванням.

За допомогою порівняння інформацію про об'єкт можна одержати двома шляхами: здійснення

безпосереднього порівняння (первинна інформація); опрацювання первинних даних (вторинна або похідна інформація). Порівняння завжди є важливою передумовою узагальнення.

Узагальнення – логічний процес переходу від одиничного до загального чи від менш загального до більш загального знання, а також продукт розумової діяльності, форма відображення загальних ознак і якостей явищ дійсності. Найпростіші узагальнення полягають в об'єднанні, групуванні об'єктів на основі окремої, випадкової ознаки (синкретичні об'єднання). Більш складним є комплексне узагальнення, при якому група об'єктів з різними основами об'єднуються в єдине ціле. Здійснюється узагальнення шляхом абстрагування від специфічних і виявлення загальних ознак (властивостей, відношень тощо), притаманних певним предметам.

Ідеалізація (від фр. *idealisation*) – розумова дія, пов'язана з утворенням понять про об'єкти, яких немає в дійсності і не можна відтворити в досліді, це процес конструювання понять про об'єкти, які в дійсності не існують, але мають прообрази в реальному світі. Ідеалізовані об'єкти вважаються граничними випадками реальних об'єктів і обираються як засіб їх наукового аналізу, як основа для побудови їх теорії. Таким чином вони у кінцевому результаті виступають як відображення об'єктивно існуючих предметів, процесів і явищ. Прикладами ідеалізованих об'єктів можуть бути поняття: "точка", "пряма лінія", "абсолютно тверде тіло", "абсолютно чорне тіло", "ідеальний газ", "ідеальний розчин" тощо. Потрібно зазначити, що ідеалізація правомірна лише у певних межах.

Мета ідеалізації як методу пізнання – позбавити реальні об'єкти деяких притаманних їм властивостей і надати їм (уявно) певних нереальних і гіпотетичних властивостей. Досягнення такої мети здійснюється багатоступінчастим абстрагуванням (наприклад, абстрагування від товщини приводить до поняття "товщини"), уявним переходом до граничного випадку у

розвитку якої-небудь властивості (як це має місце з поняттям "абсолютно тверде тіло"), простим абстрагуванням (наприклад, нестискуваність рідини).

Формалізація – метод пізнання об'єктів шляхом відображення їхньої структури у знаковій формі за допомогою штучних мов (наприклад, мовою математики, фізики, хімії, програмування тощо). У процесі формалізації всі змістові терміни замінюють символами, а змістові твердження – відповідними їм послідовностями символів або формулами. Як метод формалізація зводить дослідження реальних змістових сторін об'єктів, властивостей і відношень до формального дослідження відповідних їм знаків (абстрактних об'єктів). Здійснюється формалізація шляхом з'ясування й перебудови структури теорії, внаслідок чого вона набуває вигляду ланцюга формул, де кожна наступна логічно впливає з однієї або кількох попередніх.

Завдяки своїй специфічності, формалізація забезпечує узагальненість підходу до розв'язання пізнавальних проблем. Крім того, символіка штучної мови надає стислості і чіткості фіксації значень формалізованих об'єктів пізнання, однозначності розуміння їх структури. Формалізація, як правило, пов'язана із застосуванням математичного апарату і широко застосовується при математичному моделюванні у багатьох галузях науки.

Метод екстраполяції – це розповсюдження будь-яких закономірностей або тенденцій досліджуваного об'єкта, які спостерігаються на певному часовому інтервалі, на інший часовий інтервал. Основна його функція – прогностична. Широко використовується в економічній науці. Прогнозуються темпи росту показників різних галузей промисловості, чисельності кадрів, зростання інформації, розміри капіталовкладень. У педагогіці метод екстраполяції використовується при складанні навчальних планів, програм, професіограм, кваліфікаційних характеристик навчально-виховного процесу. Цей метод використовується на двох рівнях: якісному або описовому; кількісному або статистичному.

Суть методу екстраполяції на якісному рівні – вивчення історії об'єкта, що прогнозується, і перенесення закономірностей його розвитку в минулому і теперішньому на майбутнє. На кількісному рівні екстраполяція являє собою процедуру встановлення значення функції в точках $f(x)$, що лежать поза інтервалом, по відомих значенням функції $f(x_0) < x_1 < x_n$, що знаходяться в середині інтервалу.

Виходячи з цього, прогностична екстраполяція в більшості випадків здійснюється з метою статистичного виявлення тенденцій зміни кількісних характеристик об'єкта, що прогнозується. Прогностична екстраполяція має структуру, компонентами якої є: базис екстраполяції; екстраполяційні операції; результат екстраполяції.

Базис – це первинні і аргументовані знання про найбільш істотні риси об'єкта, що досліджуються; знання про закономірності його поведінки в минулому і сучасному. Це складає інформаційну основу екстраполяції, яка дає можливість висувати науково обґрунтовану гіпотезу про розвиток об'єкту в майбутньому.

Екстраполяційні операції – способи розповсюдження тенденцій, закономірностей об'єкта дослідження з базового періоду на майбутній час. Ці способи поділяються на три види: експертні операції (інтуїтивні, евристичні); графічні операції; математичні операції.

Графічні і математичні операції використовуються на кількісному рівні екстраполяції.

Результат екстраполяції – висновки про можливу поведінку об'єкта, ці висновки мають ймовірний характер, тому вони потребують оцінки їх ступеня достовірності.

Педагогічна наука об'єктивно змушена звертатись до екстраполяції, бо об'єктом педагогіки є виховні системи. Існують такі фактори навчально-виховного процесу: очевидні; приховані; випадкові.

Очевидні фактори – це такі, наявність яких не викликає сумніву. Вони можуть безпосередньо

піддаватися екстраполяції (як вчився у школі, так і у виші). Екстраполяція лише очевидних факторів недостатня. Проте значний вплив на успішність мають приховані фактори, дія яких під час базового періоду може не виявлятися. Наприклад, якість складання розкладу, методи і прийоми навчання, пізнавальні інтереси учнів, випадкові чинники: психофізіологічний стан, неоднакові критерії (оцінювання знань педагогами тощо).

Отже метод екстраполяції в педагогічних дослідженнях має використовуватись у комплексі з іншими методами дослідження. Методи екстраполяції також можуть застосовуватись на рівні тактичного прогнозування.

11.4. Методи емпіричного дослідження

Велике значення у педагогічному дослідженні приділяється емпіричним методам дослідження, які дають змогу проаналізувати всебічно педагогічні явища та процеси, охарактеризувати суб'єктів освіти і виховання, специфіку педагогічної діяльності вчителя. Розглянемо особливості застосування методу спостереження.

Метод спостереження застосовується практично у процесі будь-якого педагогічного дослідження, оскільки вивчення педагогічних явищ вимагає від дослідника їхнього безпосереднього накопичення і фіксації фактів. Наприклад, на уроці одні учні активно працюють, відповідають, доповнюють, інші – пасивні, неухважні. Спостереження дозволяє замислитися над причинами такої поведінки і шукати шляхи виходу з такої ситуації.

Для підвищення об'єктивності спостереження необхідно:

- зіставляти одержану педагогом інформацію з отриманими даними інших колег, вислуховувати додаткові аргументи, зіставляючи, аналізуючи їх;
- проводити спостереження протягом тривалого часу, систематично, різнобічно;

- використовувати технічні засоби (аудіо- і відеозапис), що значно підвищує ефективність і об'єктивність спостереження.

Спостереження – це безпосереднє сприйняття людиною предметів та явищ зовнішнього світу. Наукове спостереження характеризується певними особливостями порівняно з буденним спостереженням:

- спостереження має бути спрямоване на вивчення сутнісних чинників, тобто на такі обставини, які є істотними для об'єкта;

- спостереження має здійснюватися цілеспрямовано, організовано і систематизовано. Потреба в цьому визначається тим, що, з одного боку, саме спостереження є сукупністю певних простих процедур, а з другого боку, об'єкт спостереження відрізняється значною різноманітністю властивостей, серед яких є суттєві властивості, їх не можна небезпечно втрачати;

- спостереження характеризується широтою і глибиною. Широта спостереження передбачає фіксацію якомога більшої кількості властивостей об'єкта, а глибина – виділення найбільш значущих властивостей.

Результати спостереження мають чітко фіксуватися і без особливих зусиль піддаватися відтворенню. Спостереження й обробка його результатів потребують об'єктивності від дослідника. Особливостями цього методу є: безпосередній зв'язок дослідника з об'єктом/суб'єктом спостереження; емоційність сприйняття дослідником явищ, що спостерігаються; складність повторного спостереження.

Подія та спостереження відбуваються одночасно, що зумовлює як переваги, так і недоліки цього методу збирання науково-педагогічної інформації. До його переваг слід віднести оперативність отримання інформації й можливість цілісного безпосереднього сприйняття подій. Крім того, дослідник отримує можливість зібрати інформацію про дії, вчинки людей незалежно від їх бажання та вміння говорити про них.

Істотним недоліком, який обмежує застосування цього методу в педагогічних дослідженнях, є частковий характер, локальність спостережуваних явищ. Дослідник може спостерігати за діяльністю тільки невеликої групи людей. У зв'язку з цим постає питання про репрезентативність отриманої інформації. Спостерігаючи за діями респондентів, можна зафіксувати зовнішні ознаки поведінки, а не спонукальні мотиви й цілі діяльності. Можлива й зміна поведінки людей у разі, коли вони знають, що за ними спостерігають, а також зміна позицій та установок спостерігача під впливом суб'єктів, за якими ведеться спостереження.

Спостереження є досить ефективним у пілотажному дослідженні, при ускладненнях з формулюванням гіпотез і для уточнення головних висновків. Хоча в межах суспільних, психолого-педагогічних наук цей метод набуває свого специфічного змісту, але наукове спостереження базується на двох основних принципах: пасивність суб'єкта пізнання, що виражається у відмові втручатися у досліджувані процеси і збереження умов природності їх протікання; безпосередність сприйняття – спостерігається те, що відбувається „тут і тепер”.

Структурно метод спостереження включає такі складові: об'єкт і предмет спостереження, суб'єкт спостереження, точки відліку або системи спостереження, інструментарій спостереження, діяльність спостерігача, результати спостережень.

У педагогічних дослідженнях виокремлюють спостереження таких різновидів:

- а) включене та невключене спостереження;
- б) відкрите та анонімне;
- в) стандартизоване та нестандартизоване;
- г) польове та лабораторне;
- д) ситуативне, періодичне та лонгitudне.

Перший та другий різновиди спостереження пов'язані з позицією спостерігача стосовно досліджуваної групи. При цьому можливі різні варіанти взаємодії:

1. Включене відкрите спостереження. Спостерігач бере участь у діяльності групи, члени групи знають про присутність спостерігача.

2. Спостереження включене інкогніто. Спостерігач бере участь у діяльності групи, але члени групи не знають, що за ними спостерігають.

3. Невключене відкрите спостереження. Дослідник спостерігає за діяльністю групи з боку, не беручи у ній участі, члени групи знають, що проводиться педагогічне дослідження методом спостереження.

4. Спостереження неключене інкогніто. Здійснюється спостереження за діяльністю групи, але члени групи про це не знають.

Наступний різновид спостереження пов'язаний з рівнем стандартизації процедур спостереження. При проведенні стандартизованого спостереження дослідник фіксує заздалегідь визначені ознаки у картці спостереження. Якщо спостереження є нестандартизованим, то спостерігач у довільній формі записує під час спостереження або одразу після нього все, що стосується досліджуваної проблеми.

Можливий поділ спостережень на польові та лабораторні вказує на ситуацію та обставини, в яких воно здійснюється. Польове спостереження відбувається за природних умов, лабораторне – за строго визначених параметрів спостережуваної ситуації.

Стосовно тривалості дослідження розрізняють ситуативне, періодичне та лонгитюдне спостереження, яке характеризується особливо довгою тривалістю, постійністю контакту з об'єктом.

Основні **етапи наукового спостереження** передбачають:

1. Визначення мети спостереження.
2. Вибір об'єкта дослідження.
3. Уточнення предмету дослідження.
4. Планування ситуації спостереження.

5. Підбір способів спостереження, які найменше впливають на об'єкт і найкраще забезпечують збір необхідної інформації.

6. Визначення загальної тривалості спостереження і кількості спостережень.

7. Вибір способів фіксації досліджуваного матеріалу.

8. Прогнозування можливих помилок спостережень і пошук можливостей їх попередження.

9. Здійснення попереднього, пілотажного спостереження, необхідного для уточнення дій попередніх етапів.

10. Корекція програми дослідження.

11. Етап проведення спостереження.

12. Обробка та інтерпретація одержаних результатів.

Щоб отримати значиму для цілей дослідження інформацію, необхідно заздалегідь ретельно розробити програму та план спостереження. При плануванні слід чітко встановити термін й визначити засоби збирання інформації. Бажано побудувати класифікаційну систему тих фактів, які складають досліджувану ситуацію. У програмі спостереження потрібно визначити, в яких термінах здійснюватиметься спостереження – соціологічних, соціально-психологічних чи педагогічних – та на якому рівні: малої групи загалом, її частини чи на рівні окремих індивідів. Це допоможе досліднику порівняти отримані даня.

На стадії попередньої підготовки окреслюються найбільш значимі характеристики умов та ситуацій, у яких відбувається діяльність групи, за якою спостерігають, зокрема, вирішити питання щодо місця і часу спостереження. Необхідно визначити умови спостереження за діяльністю групи: в умовах професійної чи дозвілєвої діяльності чи і за тих, і за інших умов. Спостерігання об'єкта за різних умов дає можливість проаналізувати його різноаспектно, точніше визначити деякі його постійні характеристики й, отже, повніше описати досліджуваний об'єкт.

Важливо фіксувати й загальний емоційний стан, атмосферу діяльності, наприклад, дружню або конфліктну. Істотною характеристикою діяльності є її інтенсивність, вона впливає на стан респондентів і на характер їхніх стосунків. Тому відзначають, наскільки спокійно чи напружено працює досліджувана група.

Перш, ніж починати спостереження, необхідно заздалегідь обрати ознаки, за якими можна буде робити висновки про досліджувану ситуацію. Останнє являє собою перетворення неперервного процесу діяльності на доступні безпосередньому спостереженню та реєстрації одиниці актів поведінки, зведені у систему, яка відображає значимі властивості спостережуваної ситуації. При цьому окреслена система має передбачати розмір одиниць або набір показників, адекватних фіксованому явищу. Виокремлені у процесі розробки програми спостереження явища, події, дії, форми поведінки, визначаються у відповідних поняттях, стають підставою для розробки категорій, або показниками більш загальних властивостей досліджуваної сфери.

Зазвичай, педагогу доводиться стикатися з необхідністю спостерігати об'єкт на різних рівнях, і кожному з них мають відповідати свої категорії. Він повинен однозначно фіксувати ті самі явища, дії у різних ситуаціях. Стандартизовані категорії заносяться у щоденник спостереження або на спеціальну картку. Кожному членові групи може відповідати спеціальне цифрове позначення. Кількість категорій спостереження залежить від теми дослідження, глибини проблематики й від майстерності спостерігача. Ця кількість не повинна бути надмірною, оскільки тоді спостерігач може потрапити в складне становище, не знаючи, куди віднести дії, які потрапляють одразу під кілька категорій. Проте за надто малої кількості категорій втрачається інформація про специфіку однотипних дій і поведінки. Тому необхідно знаходити певний оптимум. Результати спостереження тільки тоді приводять до формулювання

цікавих гіпотез, точного описання об'єкта, коли система категорій дозволяє зібрати вірогідну інформацію.

Поняття вірогідності включає оцінку адекватності та надійності категорій, що входять до системи, а також точності їх фіксації.

Надійність категорій перевіряють за допомогою трьох різновидів оцінок:

а) коефіцієнта згоди спостерігачів (для цього ту саму подію повинні одночасно спостерігати кілька спостерігачів);

б) коефіцієнта усталеності (той самий спостерігач здійснює спостереження у різний час);

в) коефіцієнта надійності (різні спостерігачі здійснюють спостереження у різний час).

Оцінка надійності визначається за рівнем збігу результатів спостереження. На практиці найчастіше використовують коефіцієнт згоди. Результатом будь-якого спостереження є дані, які фіксуються у протоколах (або щоденниках), картках спостереження, схемах, рисунках, різного роду записах.

Як правило, результати спостереження визначаються безпосередньо у момент спостереження (виняток становить включене спостереження інкогніто, коли самі умови не дозволяють фіксувати результат на місці). Запис на місці є засобом подвійного контролю: за спостерігачем і за можливими відхиленнями у рамках спостережуваного процесу або ситуації. Конкретний вибір того чи іншого способу ведення запису безпосередньо залежить від того, який різновид спостереження використовується та які завдання воно розв'язує. І при контрольованому, і при неконтрольованому спостереженні можуть бути використані відео-, фото-, кіно-, звукозаписи. При контрольованому спостереженні оформляють спеціальні таблиці, картки, протоколи. При неконтрольованому запису немає жорстких форм, він розробляється самим спостерігачем виходячи з вимог зручності та швидкості. Часто самого тільки письмового або звукового запису не

достатньо, оскільки він не фіксує міміку, жестикуляцію, а у деяких випадках це необхідно.

У щоденнику (протоколі) спостереження має фіксуватися інформація про об'єкт спостереження, обстановку, поведінку спостережуваних, а також відомості про власне процедуру спостереження. У першу чергу описуються спостережувані, їх чисельність, вид діяльності, статево-віковий склад, рівень освіти та інші значимі для цілей дослідження характеристики. Далі описується обстановка, у якій здійснюється спостереження. Найважливішою частиною протоколу є описання поведінки та дій спостережуваних, причому тут необхідно зазначати емоційне забарвлення та тривалість окремих різновидів діяльності.

Виділяють певні вимоги до запису спостережень і способів фіксації отриманих даних:

1. Запис повинен бути фактологічним, тобто аналізуватися і фіксуватися повинні самі явища, які недопустимо замінювати узагальненою оцінкою або характеристикою.

2. Обов'язковість запису всієї ситуації, а не її фрагмента, тобто запис має включати опис фону, на якому відбуваються події.

3. Запис має бути повним: відображати всі події, які стосуються рійнятої гіпотези, в тому числі і такі, які їй суперечать.

Опитувальні методи педагогічного дослідження: бесіда, інтерв'ю, анкетування, біографічний метод.

Опитування – це збір первинної інформації шляхом безпосередньої (бесіда, інтерв'ю) або опосередкованої (анкета) взаємодії дослідника з опитуваними (респондентами). *Опитування* поділяються на письмові (анкети) і усні (інтерв'ю); очні (особисті) і заочні (звертання з анкетною через газету, телебачення, по телефону); експертні і масові; вибіркові і суцільні і т.д. За допомогою опитувань одержують як (фактичну) інформацію, так і узагальнення про думки, судження, оцінки, переваги опитуваних.

Опитування містить такі необхідні етапи роботи: 1) усне або письмове звертання дослідника до певних категорій респондентів з питаннями; 2) реєстрація і статистична обробка отриманих відповідей, а також їхня теоретична інтерпретація.

Як метод дослідження опитування застосовується найчастіше за умов відсутності необхідних документальних джерел інформації з досліджуваної проблеми, а також у випадку неможливості спостерігати предмет дослідження або окремі його характеристики. Найчастіше предметом вивчення є елементи суспільної або індивідуальної свідомості: потреби, інтереси, мотивації, настрої, цінності, переконання різних категорій респондентів.

Метод опитування передбачає одержання науково-педагогічної інформації в процесі соціально організованого спілкування. У силу цього він має особливе значення для організації техніки соціальної роботи. Це накладає свій відбиток на зміст і якість одержуваних даних. Часто частина відомостей, які є в анкетах і інтерв'ю, навмисно або мимоволі спотворюються опитуваними. Тому результати опитувань повинні взаємно перевірятися і доповнюватися іншими методами збору інформації.

Опитування може бути: усним, письмовим. Різновид усного опитування – метод бесіди – являє собою вільний діалог між дослідником і досліджуваним на певну тему. Метод інтерв'ю – різновид бесіди. На відмінну від бесіди, яку проводять у природній, невимушеній обстановці, під час інтерв'ю дослідник ставить заздалегідь визначені запитання у певній послідовності й записує відповіді співбесідника. Педагоги використовують різні види інтерв'ю залежно від необхідної точності. При стандартизованому інтерв'ю безпосереднє спілкування дослідника з опитуваними регламентовано спеціально розробленими дослідниками питаннями з елементами шкалування й інструкцією до інтерв'ю. Менш регламентоване інтерв'ю дозволяє зосередити увагу

респондента на проблематиці, що цікавить дослідника. Опитуваний, як правило, попередньо ознайомлюється за допомогою заздалегідь підготовлених питань з тематикою інтерв'ю, а дослідник має можливість порівняти зміст відповідей різних респондентів по визначеній тематиці. При відкритому (вільному) інтерв'ю опитуваним пропонується лише загальна тема бесіди без заздалегідь розробленого опитувальника або плану. Останнє передбачає встановлення довірливих відносин інтерв'юєра з респондентом.

Подальша обробка отриманої інформації, її аналіз і вицлюєння головного, істотного в ній дозволяє досліднику більш точно визначити вид педагогічної підтримки та допомоги різним категоріям респондентів. Сутність опитування зводиться до того, що дослідник одержує інформацію з тих відповідей респондентів, які вони дають на поставлені питання.

Метод бесіди, інтерв'ю. У процесі застосування цього методу з'ясовується думка і ставлення вихованця, педагогів до певних фактів, подій з метою отримання більш глибокого уявлення про сутність і причини досліджуваних педагогічних явищ.

Підвищення об'єктивності результатів і зменшення впливу суб'єктивного фактору під час проведення інтерв'ю, потребує:

- ретельно обмірковувати його план, можливі варіанти, основні і допоміжні питання, їх формулювання;
- створити довірливу, комфортну атмосферу в спілкуванні, вміти відчувати стан співрозмовника, бути коректним і терплячим;
- уміти використовувати ситуацію, проявляючи гнучкість у питаннях і відповідях;
- використовувати технічні засоби, способи фіксування відповідей, що також підвищує результативність бесіди.

Інтерв'ювання (на відміну від бесіди) передбачає суворе слідування заздалегідь визначеним питанням та фіксування відповідей.

Інтерв'ю – це метод отримання інформації шляхом усних відповідей респондентів на систему питань, які усно задаються дослідником.

Бесіда – це метод отримання інформації шляхом двостороннього або багатостороннього обговорення питання, запропонованого дослідником. У бесіді і респонденти, і дослідник виступають активними сторонами, проте в інтерв'ю задає питання лише дослідник. Інтерв'ю можна назвати односторонньою бесідою. Під час бесіди (і в цьому її перевага) можна отримати більш глибоке уявлення про проблеми, які вивчає дослідник, а також уточнити сумнівні відповіді, і таким чином, отримати більш достовірну інформацію. Водночас бесіда потребує порівняно більшого часу (і в цьому її недолік), необхідного для її проведення, що зменшує можливості для збору достатнього матеріалу. У процесі бесіди питання задаються і обговорюються у певній послідовності, відповідно до плану, але розкриваються більш глибоко.

Наведені стислі характеристики різних видів опитування свідчать, що принципових відмінностей між ними немає. Саме тому останнім часом серед соціологів, педагогів і психологів все більше поширюються змішані види опитування, наприклад анкети-інтерв'ю. Розгорнута характеристика анкетування характеризується такими особливостями: по-перше, воно є найбільш поширеним методом у теорії та педагогічній практиці, по-друге, володіння методикою анкетування дає досліднику основний обсяг знань і вмінь для оволодіння іншими методами опитування, по-третє, анкетування більш доступно значній кількості дослідників, які не мають великого професійного і життєвого досвіду, не володіють здатністю швидко вступати і контакт з людьми, по-четверте, воно дозволяє охопити значну кількість людей, по-п'яте, анкетування доступніше для математичної обробки результатів.

План бесіди, інтерв'ю і анкети пвляє можна представити у вигляді переліку запитань. Їх розробка

передбачає визначення характеру інформації, яку необхідно отримати, формулювання запитань, які мають бути задані; складання першого плану запитань, його попередня перевірка шляхом пробного дослідження й виправлення та редагування. Цінний матеріал може дати вивчення результатів діяльності учнів: письмових, графічних, контрольних робіт, малюнків, креслень, зошитів з окремих дисциплін.

Анкетування (фр. – букв. розслідування) являє метод отримання інформації шляхом письмових відповідей респондентів на систему стандартизованих запитань анкети. Це один із способів письмового (іноді й усного) опитування значної кількості учнів за певною схемою – анкетною або опитувальним листом. Мета анкетування – зібрати масовий матеріал, який після статистичної обробки використовують для розв'язання певних педагогічних завдань. Анкетування – метод масового збору матеріалу за допомогою анкети. Ті, кому адресовані анкети, дають письмові відповіді. При цьому контакт дослідника і респондента має опосередкований характер. Інструментом отримання наукової інформації стає анкета, тому велику увагу дослідник приділяє якості самої анкети, тобто формулюванню питань, порядку їхнього розташування, їх відповідності рішенням завдань дослідження. До переваг методу анкетування відноситься анонімність відповідей респондентів, що дає можливість одержання інформації, що має для них особисту значущість. До недоліків цього методу можна віднести проблему повернення анкет.

Анкетування – це допоміжний засіб, оскільки одні статистичні дані опитування не можуть бути підставою для встановлення складних педагогічних закономірностей. Виділяють наступні види анкетування: відкрите, закрите, напіввідкрите.

Існують різноманітні види анкетування, які групуються попарно відповідно до кількох ознак. Залежно від кількості опитуваних розрізняють два види анкетування: суцільне і вибіркове. **Суцільне**

анкетування передбачає опитування всієї генеральної сукупності досліджуваних осіб. При **вибірковому анкетуванні** опитується лише частина генеральної сукупності – вибірка сукупності. Саме цей вид анкетування набув найбільше поширення. Залежно від способу спілкування дослідника з респондентами розрізняють особисте і заочне анкетування. **Особисте анкетування** передбачає безпосередній контакт дослідника з респондентом, коли другий заповнює анкету в присутності першого. Такий спосіб анкетування має дві незаперечні переваги, по-перше, гарантує повне повернення анкет і, по-друге, дозволяє контролювати правильність їх заповнення. Різний характер процедури особистого опитування дає право виділяти групове й індивідуальне анкетування. **Групове анкетування** передбачає опитування одночасно групи респондентів. Саме це робить анкетування тим методом, який дозволяє збирати значний матеріал при мінімальних витратах часу. При **індивідуальному анкетуванні** опитування ведеться по черзі. **Заочне анкетування** характеризується тим, що респонденти відповідають на питання анкети у відсутність дослідника. За способом вручення анкет респондентам розрізняють поштове і раздаткове анкетування. При зовні незначних відмінностях ефективність цих видів анкетування буває далеко не однаковою.

Поштове анкетування, як видно з назви, зводиться до того, що анкети розсилаються респондентам і повертаються досліднику поштою. Переваги його полягають в простоті розповсюдження анкет; можливості отримання значної вибірки; можливості залучити до числа респондентів осіб, які територіально знаходяться далеко. Недоліки поштового анкетування – це низький відсоток повернення анкет, в середньому близько 5%; спотворення наміченої вибірки опитуваних, оскільки при розсилці анкет незнайомим особам буває важко встановити, наскільки вони відповідають передбачуваному

контингенту респондентів; відсутність упевненості в тому, що анкети заповнювалися самотійно. Відсоток повернення анкет можна підвищити: а) персональним зверненням до респондента із зазначенням його імені, по батькові та прізвища, б) добре складеної вступної частиною анкети та супровідним листом, з яких би респондент зрозумів свою роль у проведеному дослідженні (з цією метою можна коротко розкрити принципи вибірки); в) вкладенням конверта з написаним зворотною адресою і маркою; г) готовністю вислати результати дослідження, якщо респондент того забажає.

Роздаткове анкетування передбачає особисте вручення анкети респонденту, заповнення її вдома і повернення будь-яким способом. Переваги цього виду анкетування: особистий контакт дослідника з респондентом підвищує в останнього зацікавленість у дослідженні; можна проконсультувати респондента про правила заповнення анкети; є можливість оцінити відповідність респондента наміченої вибірці. Недоліки роздавального анкетування полягають у порівняно низькому відсотку повернення анкет (хоча і більш високому, ніж при поштовому анкетуванні) та у відсутності впевненості в тому, що анкети заповнювалися респондентом самотійно.

Питання, що потребують кількісної оцінки, містять набір відповідей, що дозволяють кількісно виразити інтенсивність думки респондента. Наприклад: "Чи задоволені Ви своєю роботою в якості педагога?"

- 1) Дуже задоволений.
- 2) Задоволений.
- 3) Байдужий.
- 4) Не задоволений.
- 5) Дуже не задоволений.
- 6) Відповідь невизначена.

Напівзакриті питання передбачають наявність не тільки набору варіантів відповідей, але й варіант типу "інше". Подібні питання отримали найбільш широке

поширення з тієї ж причини, що й закриті. Таким чином, кожна форма питань має свої переваги і недоліки, тому застосовувати їх слід відповідно до завдань дослідження. Проте досвід свідчить, що на стадії пошукового дослідження доцільно застосовувати відкриті питання, а при основному дослідженні – напівзакриті, іноді закриті. Багато дослідників вважають, що грамотно складена анкета повинна містити всі види питань: відкриті, закриті та напівзакриті. Їх оптимальне співвідношення підвищує вірогідність дослідження.

Прямі питання передбачають отримання від респондента інформації, що безпосередньо відповідає завданням дослідження. Наприклад, у питанні "Чи подобається Вам професія педагога?" предмет інтересу дослідника (ставлення до професії) закладений вже в самому питанні. Як правило, ці питання формулюються в особистій формі: "Ваша думка з приводу ...", "Що Ви думаєте про ...", "Чи вважаєте Ви, що ..." і т.ін. Дослідники вважають, що на прямі запитання респонденти відповідають не завжди охоче, особливо в тих випадках, коли особиста думка не відповідає загальноприйнятій думці.

Непрямі питання передбачають отримання від респондента інформації через серію побічних питань, які безпосередньо не відповідають завданням дослідження, але дозволяють за допомогою аналізу сформулювати певну думку про предмет, який цікавить дослідника. Наприклад, замість того щоб питати спортсмена, чи визнає він необхідність загальної фізичної підготовки, його попросять висловити думку про раціональний обсяг технічної, тактичної та спеціальної фізичної підготовки за періодами річного тренувального циклу. Крім того, питання доцільно формулювати не посилаючись на думку конкретних людей: "Деякі спортсмени вважають, що обсяг загальної фізичної підготовки повинен бути зведений до мінімуму. А як Ви думаєте?" – Або: "Чи згодні Ви з твердженням, що ...?". Питання в подібній формулюванні

рекомендується використовувати в тих випадках, коли у дослідника немає впевненості в отриманні правдивої відповіді на пряме запитання, тим більше, що досвід свідчить про велику прихильність респондентів саме до непрямих питань.

Ефективність анкетування багато в чому залежить від грамотної побудови та змісту анкети

Побудова анкети

Анкета повинна вміщувати три частини: вступну, основну демографічну ("Паспортички").

Вступна частина анкети є своєрідне звернення до респондентів, в якому зазначаються:

- 1) науковий заклад, який веде окреслену тему дослідження і від імені якого виступає дослідник;
- 2) завдання дослідження; теоретичне і практичне значення вирішення цих завдань;
- 3) роль кожного респондента у вирішенні поставлених завдань;
- 4) завірення в повній анонімності відповідей респондента (ім'я опитуваного не повинно фігурувати в повідомленнях і публікаціях дослідника);
- 5) правила заповнення анкети;
- 6) запевнення в готовності вислати результати дослідження респонденту, якщо він цього забажає;
- 7) спосіб повернення анкети досліднику.

До змісту вступної частини пред'являються три основні вимоги: воно повинно бути зрозумілим для будь-якого респондента, має викликати бажання відповідати на поставлені питання і водночас бути стислим.

Основна частина складається з переліку запитань, які відповідають поставленим завданням дослідження. Розробка цієї частини є найбільш складною і відповідальною. Ураховуючи психологічні особливості респондента, дослідники розробили триступеневу форму основної частини:

перша третина питань призначена для того, що б зацікавити респондентів і включити їх у роботу. Питання цієї частини мають відрізнятися порівняною простотою і

більшою мірою стосуватися фактів, подій; друга третина питань спрямована на вирішення головних завдань дослідження і стосується, як правило, мотивів, думок і оцінок. Саме тому подібні питання є найбільш складними для респондентів; остання третина включає питання, які деталізують відповіді на попередню частину питань, а також контрольні питання (сутність їх розкривається нижче) і найбільш інтимні, потребують індивідуальної думки респондента. Дослідниками відзначено, що на інтимні питання респонденти найбільш правдиво відповідають наприкінці анкети.

Демографічна частина анкети складається з питань, що визначають паспортну характеристику респондента: прізвище, стать, вік, професійну кваліфікацію тощо. Ця частина анкети найбільш лаконічна і проста для заповнення. Основне призначення її полягає в тому, щоб сприяти, по-перше, якісному аналізу зібраного матеріалу і, по-друге, визначення репрезентативності отриманої інформації.

У результаті тривалих дискусій вчені дійшли висновку, що демографічна частина анкети повинна бути розташована в її кінці. Хоча не виключається її розташування на початку анкети (з метою встановлення контакту з респондентом, для введення його в процес роботи) або розосередження демографічних питань серед інших частин анкети. Знання класифікації питань дозволяє грамотно вирішити складне завдання розробки опитувальника. Найбільш поширеною є класифікація питань за В.І.Добреньковою.

Нині у практиці педагогічної роботи широко використовується система методів і способів *прогнозування*. Методика прогнозування містить у собі такі етапи дослідження:

- визначення об'єкта дослідження (система освіти, учні, вчителі, батьки);
- окреслення предмета дослідження (наприклад, рівень педагогічної підтримки учнів з особливими потребами);

- виділення цілей, завдань дослідження, час проведення, суб'єкти/об'єкти дослідження, методи, що використовуються;
- збір даних, що впливають на розвиток об'єкта, відносяться до прийняття рішення;
- узагальнене бачення об'єкта в системі основних показників, що характеризує його структуру;
- проекція вихідної моделі в майбутнє з урахуванням прогнозованих чинників;
- проекція вихідної моделі на майбутнє відповідно до поставлених цілей і завдань;
- оцінки ступеня вірогідності й уточнення прогностичних моделей за допомогою опитування експертів;
- вироблення наукових і методичних рекомендацій на основі зіставлення прогностичних моделей.

Біографічний метод пов'язаний з отриманням інформації про різних історичних постатей відомих педагогів-просвітителів, суб'єктів освіти, різних категорій учнівської та студентської молоді, вчителів. Такий метод є інтегрованою сукупністю різних способів педагогічного виміру й оцінок повідомлень. Використовуючи цей метод, дослідник може збирати відомості про історію життя індивіда за допомогою інтерв'ю, анкети, тесту, вивчення документів й аналізу життєвого шляху, а також за допомогою перевірених об'єктивних даних, або інформації від обстежуваних. Завдяки розповідям учасників про пережиті ними події, дослідник має у своєму розпорядженні можливість реконструювати недоступні йому процеси і ситуації. Разом з тим, ступінь науковості застосування такого методу залежить від методично контрольованої інтерпретації, оцінки біографічних матеріалів.

Біографічний метод широко використовується у педагогічних дослідженнях. Так, Ю.М. Котенєва, спираючись на роботи О.Ю. Зайченко, О. П. Орлова, Р. Шерайзіна, досліджує проблему професійної кар'єри педагога як поетапне проектування його професійної

біографії. У процесі дослідження науковець виявила характерні для такої біографії свої вершини професіоналізму, досягнення яких слід розглядати як освоєння, визначення рівня професійної майстерності. Так, у ході занять з курсу „Історія педагогіки” студенти оволодівали прийомами технології розвитку критичного мислення (складання і заповнення біографічних й історіографічних таблиць, круглий стіл, перехресна дискусія „Успішний учитель у працях видатних учених-педагогів минулого” тощо); потрапляли у різноманітні ситуації діалогової взаємодії з навчальним матеріалом (аналіз і обговорення авторських педагогічних концепцій у формі „Діалог професіоналів минулого” один з одним і викладачем, робота в мікрогрупах, рольові ігри); освоювали майбутню професійно-педагогічну діяльність шляхом мікрОВикладання, мікродослідження педагогічних проблем минулого та сучасного, орієнтувалися на творче застосування знань у реальній практиці (мозковий штурм „Школа майбутнього” тощо)²². Крім того студенти аналізували науково-історико-педагогічне підґрунтя професії вчителя, складали і заповнювали біографічні та історіографічні таблиці.

Методи педагогічної діагностики. Тестування.

У педагогічній практиці дедалі більше відчувається потреба в оперативній діагностиці. Діагностика (грецьк. походження: “діа” – прозорий і “гнозис” – знання) являє загальний спосіб одержання випереджувальної інформації про досліджуваний об’єкт або процес.

Психолого-педагогічна діагностика – оцінювальна практика, яка спрямована на вивчення індивідуально-психологічних особливостей учня і соціально-психологічних характеристик учнівського колективу з метою оптимізації навчально-виховного процесу.

²² Котенева Юлія Миколаївна Формування уявлень про професійну кар’єру у студентів педагогічного коледжу в процесі фахової підготовки, 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Дис. ... на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук, Старобільськ – 2016. Котенева Ю. М. с.143-144).

На відміну від психодіагностики, психолого-педагогічна діагностика взаємодіє з практичною педагогічною діяльністю і передбачає використання результатів діагностування з метою корекції процесів освіти і виховання. Педагог-дослідник розглядає педагогічну діяльність як множину педагогічних задачних ситуацій, тому він що послуговується у своїй роботі методами психолого-педагогічної діагностики. Задачний підхід дає можливість вирішувати навчально-виховні задачі різного типу за часом і складністю. Завдяки цьому учень отримує інформацію про себе, що дозволяє йому стимулювати процес самовивчення й усвідомлення свого місця і ролі в довкіллі.

До числа найбільш відомих *методів діагностики* відносяться: опитувальники, тести (словесні, числові, зорово-просторові, рисункові і т.д.), анкетування – метод масового збору інформації за допомогою заздалегідь розроблених анкет тощо.

Об'єктивна діагностика потребує уважного вивчення індивідуально-психологічних особливостей учня або учнівського колективу. Тому слід ураховувати **критерії психолого-педагогічної діагностики**.

Виділяють *критерії діагностичних методик*. Існують певні норми критерії, які лежать в основі будь-якого досліджуваного явища, що дозволяють визначити відхилення від ідеального. Розрізняють: соціально-співвідносні норми, індивідуально-співвідносні норми, предметно-співвідносні норми.

До таких критеріїв віднесено наступні показники.

- **Точність** – передбачає властивість уміти ураховувати певні відтінки в досліджуваній якості. Наприклад: коли в анкеті або опитувальнику на питання, що задається, ми одержуємо відповідь “так” або “ні”, то така відповідь буде менш точною, ніж та, яку отримуємо за допомогою шкали, що включає наступні пункти: “дуже задоволений”, “скоріше задоволений, ніж не задоволений”, “не знаю”, “скоріше невдоволений, ніж задоволений”, “не можу визначитися” і т.ін.

- **Об'єктивність** – критерій, що дозволяє максимально відокремити результати діагностики від особистості самого дослідника; усунути вплив суб'єктивних чинників з боку дослідників. Природність умов при проведенні, об'єктивність обробки даних та інтерпретацій. Оцінка має бути максимально незалежною від особистих прихильностей дослідника.

- **Надійність** – означає: повторний вимір цим же методом покаже тіж самі результати за умови, що проміжок часу між проведеними дослідженнями не позначиться на істотній зміні вимірюваної якості, а метод використовується за тих же умов. Отже, надійність – це показник, що відображає точність вимірювань, а також усталеність результатів щодо дії сторонніх, випадкових факторів.

- **Порівнюваність** – забезпечити порівняння початкових даних одного й того ж індивідуума, з тими результатами яких він досягнув пізніше; можлива порівнянність отриманих даних з результатами інших індивідуумів, якщо подібне зіставлення є необхідним і коректним.

- **Репрезентативність** – набір тестових завдань повинен забезпечувати різнобічну перевірку вмінь та здібностей особистості, які діагностуються.

- **Валідність** (вірогідність, дієвість) – комплексна характеристика, яка містить відомості щодо придатності методики для вимірювання того, для чого вона створена, і яка її дійсна, практична корисність. Відтак, дослідження має бути безпосередньо пов'язане з теоретичним розумінням дослідником тих показників, які він вимірює. Йдеться про те, що дослідник має бути компетентним в освітньо-виховній сфері. Лише тоді він зможе кваліфіковано скласти тести, які будуть дієвими для певної категорії досліджуваних. Дієвість того чи іншого засобу (тесту, анкети і т.д.) в багатьох випадках залежить від чіткої постановки питання, відповідності віковому та інтелектуальному розвитку респондента, а також складності його виконання.

Проаналізуємо один з найбільш уживаних методів діагностики – тест.

Слово „тест” запозичене з англійської мови, у перекладі означає „випробування”, „спроба”. Уперше це слово було вжито для позначення психодіагностичних методів у кінці XIX століття. Учені вважають, що з цього часу починається історія психодіагностики. У той період створюються спеціальні тести для перевірки пам’яті, особливостей мислення та інших психічних якостей. Пізніше стали використовувати тести для вивчення особливостей характеру, особистісних орієнтацій та ін.

Спочатку тести були розроблені для наукових цілей, а потім почали застосовуватися і в інших сферах. Так, у 1950 році американський психолог Дж. Гілфорд у статті „Чи слід витратити гроші на тестування” розглянув роль та значення тестів з неочікувано прагматичного боку. Такий підхід дав можливість психологам у роки другої світової війни у США активно залучалися до розробки різноманітних дослідницьких програм, зокрема у сфері навчання персоналу ВС. Навчання військового льотчика коштувало приблизно 75 тис. доларів. Непридатність окремих курсантів до навчання з’ясовувалася, як правило, не раніше, ніж вони проходили третю частину курсу, тому втрати, природно, були досить великими. Розробка і використання існуючої системи тестів дозволила відсіювати непридатних до навчання на ранніх етапах (а це була приблизно половина потенційних курсантів). Усі ці приклади дозволили Дж. Гілфорду зробити висновок про те, що кожний долар, витрачений керівництвом США на розробку тестів, приніс економію у 1000 доларів.

На початку століття французом Альфредом Біне був створений тест, який у модифікованому вигляді дійшов до наших днів та широко використовується в усьому світі. На замовлення Міністерства освіти Франції він розробив серію задач для відсіювання дітей, нездатних навчатися у масовій школі. Пізніше його тест був модифікований і став використовуватися для кількісної (у балах) оцінки

розумових здібностей дитини. Тест Біне був перекладений на російську мову, на його основі розроблялися вітчизняні методики, які поступово поширилися у педагогічній практиці.

У педагогіці в останні роки використовуються такі тести для визначення рівня досягнень та розвитку особистості:

- загальних розумових здібностей, розумового розвитку;
- спеціальних здібностей у різних сферах діяльності;
- навченості, успішності, академічних досягнень;
- окремих якостей (рис) особистості (пам'яті, мислення, характеру тощо);
- вихованості (сформованості загальнолюдських, моральних, соціальних та інших якостей).

Нині існує багато тестів. Вони поділяються за різними ознаками на: індивідуальні – групові; вербальні – невербальні; кількісні – якісні; градуйовані – альтернативні; загальні – спеціальні.

Індивідуальні тести передбачають роботу з кожною дитиною окремо; групові тести дозволяють тестувати одночасно декількох дітей; вербальні тести засновані на аналізі власних висловлювань досліджуваних; невербальні тести використовують для узагальнення інших якостей, окрім мовлення; кількісні тести дозволяють отримувати числові показники ступеня розвитку досліджуваної якості; якісні – давати його розгорнуту описову характеристику; градуйовані тести дають можливість за допомогою певної шкали відобразити в цифрах ступінь розвитку досліджуваної якості; альтернативні тести допускають лише два взаємозаперечуючі висновки типу „так” чи „ні”; загальні тести передбачають дослідження певної психічної якості загального характеру; спеціальні тести спрямовані на вивчення певної специфічної якості, яка відрізняє цю людину від інших.

Проте, який би тест не використовувався, кожний з них повинен задовольняти низку вимог:

- бути досить короткочасовим, тобто не вимагати великих витрат часу;
- бути однозначним, тобто не допускати довільного трактування тестового завдання;
- містити сформульовані питання, тобто виключати можливість формулювання багатозначних відповідей, не мати словесних „капканів”;
- неправильні відповіді мають конструюватися на основі типових помилок та бути правдоподібними;
- правильні відповіді серед запропонованих мають розташовуватися у випадковому порядку;
- відповіді на одні запитання не повинні бути підказками для відповідей на інші;
- питання повинні бути відносно короткими, вимагати стислі відповіді;
- тест повинен бути зручним, тобто придатним для швидкої обробки результатів;
- тест має бути стандартним, тобто придатним для широкого практичного застосування.

Математичні і статистичні методи в педагогіці використовуються для обробки отриманих даних методами опитування й експерименту, а також для встановлення кількісних залежностей між досліджуваними явищами. Вони допомагають оцінити результати експерименту, сприяють підвищенню надійності висновків, створюють основу для теоретичних узагальнень. Найбільш розповсюджені в педагогіці є математичні методи: *реєстрація, ранжирування, шкалування, моделювання.*

- *Реєстрація* – метод підрахування наявності і/або відсутності якості, яка вивчається у кожного члена групи та у всієї групи.

- *Ранжування* – розміщення зібраних даних у певній послідовності, у порядку зростання або зменшення певних показників.

- *Шкалування* – присвоєння балів або інших цифрових показників досліджуваним характеристикам.

- *Моделювання* – створення штучних ситуацій, у яких велику роль відіграють ті ж зв'язки, ситуації, що і в реальному житті.

За допомогою статистичних методів визначаються середні величини отриманих показників: середнє арифметичне; (медіана – показник середини ряду (при наявності 12-ти учнів медіаною буде оцінка 6-го учня в списку, в якому всі учні розподілені за рангом їх оцінок); ступінь розсіювання – дисперсія, або середнє квадратичне відхилення.

Для таких обчислень є відповідні формули, застосовуються довідники і таблиці. Результати, оброблені за допомогою названих методів, дозволяють відобразити кількісну залежність у вигляді графіків, діаграм, таблиць. У педагогічній науці існує ще багато невиявлених зв'язків і залежностей, де є можливість проявити свої наукові здібності й можливості молодим дослідникам.

Педагогічний експеримент

Важливу роль у дослідженні відіграє педагогічний експеримент – це спеціально організована педагогічна діяльність учителів/викладачів й учнів/студентів із заздалегідь заданими дослідницькими цілями. Зазвичай, проводиться разом з іншими методами науково-педагогічного дослідження – спостереженням, бесідою, анкетуванням тощо. Педагогічний експеримент – *найбільш складний метод*. Виділяють лабораторний і природний експеримент.

При цьому будь-який експеримент проходить кілька обов'язкових етапів:

1 етап – **констатувальний** – здійснюється на початку дослідження і ставить на меті виявити стан розробленості тієї чи іншої досліджуваної проблеми;

2 етап – **формувальний (творчо-перетворювальний)** – відбувається впровадження визначених прийомів, методик, технологій. Отримані дані піддаються теоретичному аналізу, на цій основі формулюються висновки;

3 етап – **контрольний** – апробовані методи, прийоми, технології починають застосовуватися на практиці інших шкіл /або вчителів/ і стають теоретичним і практичним досягненням педагогіки.

Відтак, визначено такі види педагогічного експерименту: констатувальний, формувальний, контрольний.

У процесі експерименту здійснюється експертне оцінювання, впроваджуються методи математичної статистики та методи обробки зібраної інформації. І на завершенні відбувається узагальнення отриманої інформації.

У процесі констатувального етапу експерименту визначається наявний рівень знань, умінь, навичок, особистісних якостей учнів/студентів або сам стан навчально-виховного процесу.

Під час формувального етапу експерименту здійснюється введення нового чинника або умови, які відповідно до гіпотези повинні підвищити ефективність навчально-виховного процесу.

Ступінь новизни дослідницької роботи визначається за такими показниками:

- модифікація передбачає модернізацію, видозмінення методики, прийому, методу, засобу;
- комбінація означає нове поєднання раніше відомих елементів системи;
- радикалізм – це створення принципів нових оригінальних підходів, систем.

Основні напрями вивчення передового педагогічного досвіду.

Учитель нерідко емпіричним дослідницьким шляхом приходить до найважливіших педагогічних знахідок, що були до цього невідомі педагогічній теорії і практиці. Якщо ці нововведення не будуть узагальнені і під них не буде підведена теоретична основа, вони так і залишаться надбанням одинаків.

Метод вивчення й узагальнення педагогічного досвіду – це опосередковане (іноді безпосереднє) вивчення

педагогічних явищ і процесів за результатами навчання і виховання дітей. Сфера застосування методу: визначення якісного рівня й ефективності діяльності навчального закладу, функціонування педагогічних систем; вивчення недоліків і проблем в навчально-виховному процесі; виявлення потреби в нових освітніх і соціальних послугах і програмах, а також можливостей її задоволення; оцінка перспективності педагогічних інновацій і планів їх упровадження у зміст, форми і методи; визначення якісного рівня й ефективності діяльності навчального закладу, функціонування педагогічних систем; вивчення недоліків і проблем у навчально-виховному процесі; виявлення потреби в нових освітніх і соціальних послугах і програмах, а також можливостей її задоволення.

Існують різні види педагогічного досвіду: масовий, негативний, позитивний, передовий.

Різновиди передового педагогічного досвіду:

- Педагогічна майстерність (уміле, раціональне, комплексне використання педагогом рекомендацій педагогічної, психологічної, соціальної науки).

- Педагогічне новаторство (власні творчі знахідки, нові освітні і соціальні послуги або технології, форми і методи, прийоми і засоби).

- Педагогічна майстерність (уміле, раціональне, комплексне використання педагогом рекомендацій педагогічної, психологічної, соціальної науки).

- Педагогічне новаторство (власні творчі знахідки, нові освітні і соціальні послуги або технології, форми і методи, прийоми і засоби).

Критерії оцінки передового педагогічного досвіду:

- ✓ новизна, може проявлятися різною мірою: від внесення нових положень до науки, до ефективного застосування вже відомих розробок;

- ✓ висока результативність, передовий досвід повинен відрізнятися високою якістю підготовки і вихованості учнів/студентів;

✓ відповідність сучасним досягненням науки, проте високі результати не завжди бувають забезпечені науковим підходом;

✓ стабільність – характеризується збереженням ефективності розробки при зміні умов, а також досягненням високих результатів упродовж досить тривалого часу;

✓ універсальність, можливість використання досвіду іншими педагогами і навчальними закладами;

✓ оптимальність. Високі результати досягаються при заощадженні часу, сил педагогів і учнів, а також без збитку для вирішення загальних навчально-виховних завдань.

Пропонуємо схему аналізу передового досвіду (за В.І. Загвязінським).

1. Досліджуваний об'єкт (педагог, працівник, колектив, об'єднання).

2. Найменування досвіду (напрямок, тема роботи).

3. Мета вивчення досвіду.

4. Коротка характеристика досвіду (проблема, спосіб вирішення, корисність, новизна, впровадження у змінені умови, адреса для рекомендованого впровадження).

5. Завдання навчання, виховання і наявні труднощі, протиріччя, "слабкі ланки" практики, що роблять досвід актуальним.

6. Конкретні умови, в яких формувався досвід, заходи щодо оптимізації цих умов. Опис реального перебігу навчально-виховного процесу; діяльність вихователів (педагогів), вихованців (учнів), її зміст і форми, характер взаємин учасників.

7. Коротка характеристика досвіду (проблема, спосіб вирішення, корисність, новизна, впровадження у змінені умови, адреса для рекомендованого впровадження).

8. Результати навчання, виховання, соціальної підтримки (зрушення в адаптації, реабілітації, вихованості), їх надійність і стабільність.

9. Педагогічний аналіз досвіду: його джерела (наукове знання, передовий досвід, власні спостереження і спроби); характеристики окремих сторін, "складових" педагогічного процесу: цілей, змісту, ідей, задуму, технології, способів посилення мотивації.

10.Тлумачення та узагальнення досвіду. Встановлення зв'язків між задумом, змістом, методами і результатами. Виявлення закономірностей і принципів, що забезпечують успіх, чинників, що впливають на результати. Виявлення новизни, оригінальності, значущості, ефективності, оптимальності, перспективності проаналізованого досвіду.

11.Пропозиції щодо подальшого розвитку, вдосконалення, а в деяких випадках – коригування досвіду.

12.Методичні рекомендації з використання передового педагогічного досвіду (для кого він буде особливо цінним, необхідні умови для ефективного використання, обмеження, найбільш відповідні способи використання).

Критерії правильності вибору методів науково-педагогічного дослідження. Відтак, ми розглянули основні методи педагогічного дослідження. Виникає проблема як з цих окремих методів скласти обґрунтовану методику дослідження, користуючись якою можна вирішити поставлені завдання. Насамперед, необхідно виходити з положення про те, що сутність метода визначається не сукупністю прийомів, а їх загальною спрямованістю, логікою руху пошукової думки, що слідує за об'єктивним рухом предмета, загальною концепцією дослідження. Метод – це насамперед схема, модель дослідницьких дій і прийомів, а вже потім – система реально існуючих дій і прийомів, що слугує доказом і допомагає перевірити гіпотезу відповідно до певної педагогічної концепції.

Суть же методики полягає в тому, що являє собою цілеспрямовану систему методів, яка забезпечує достатньо повне і надійне вирішення проблеми. Той чи інший набір методів, об'єднаних у методику, завжди відображає заплановані способи, виявлення

невідповідності у науковому знанні, а потім слугує засобом їх усунення, вирішення виявлених протиріч.

Керуючись визначеними положеннями, необхідно повернутися до логічної схеми дослідження і послідовно забезпечити кожну ланку цієї схеми відповідними методами. Якщо йдеться про встановлення фактів, що становлять базу дослідної роботи, то залежно від предмета пошуку можуть бути використані такі методи як: спостереження, бесіда, інтерв'ю, анкети, діагностичні роботи, завдання у спеціально створених ситуаціях, узагальнення досвіду роботи й інші методи. Вони повинні забезпечити надійну мережу каналів для надходження необхідної інформації, забезпечення репрезентативності (представництва) вибірки, масиву, що досліджується, педагогічних явищ і валідність (відповідність предмету пошуку) отриманих даних.

Якщо необхідно сформулювати гіпотезу, використовують аналіз і синтез, узагальнення, моделювання, мислений експеримент та інші прийоми і методи. Якщо йдеться про доказ висуваної гіпотези, то поряд з методами, за допомогою яких збираються додаткові факти, використовується дослідна робота й експеримент.

Природно, що вибір методів, як правило, визначається рівнем, на якому ведеться робота (емпіричний або теоретичний), характером дослідження (методологічне, теоретичне, прикладне), змістом його кінцевих або проміжних завдань. Останнє багато в чому визначає співвідношення змістових і формалізованих, якісних і кількісних, аналітичних і синтетичних, пояснювальних і прогностичних елементів дослідження. Проте ці співвідношення залежать і від підготовленості в науці дослідницького інструментарія, від розробленості методичного арсеналу педагогіки и суміжних наук.

Реальний зміст будь-якого метода, тих дій, за допомогою яких він здійснюється, залежить від його місця в системі дослідницьких процедур і умов їх проведення. Одні і ті ж методи (створення спеціальних ситуацій,

спостереження, опитування, проектування і моделювання тощо) набуває різний сенс у реальному контексті дослідження, слугує різним цілям (експериментальна перевірка гіпотез, встановлення фактів та ін.).

В.І. Загвязінським визначено низку характерних помилок при виборі методів: шаблоний підхід до вибору метода, трафаретне його використання без урахування конкретних завдань і умов дослідження; універсалізація окремих методів або методик, наприклад, анкетного опитування і соціометрії; ігнорування або недостатнє використання теоретичних методів, особливо ідеалізації, сходження від абстрактного до конкретного; невміння із окремих методів скласти цілісну методику, що оптимальним чином забезпечує вирішення завдань наукового пошуку.

Будь-який метод сам по собі являє певну заготовку, яку необхідно модефікувати, конкретизувати стосовно завдань, предмету і конкретних умов пошукової роботи.

Насамкінець, треба подумати про таке поєднання дослідницьких методів, щоб вони вдало доповнювали один одного, розкриваючи предмет дослідження повніше і глибше, щоб була можливість результати, отримані одним методом, перепроверити, використовуючи інший. Наприклад, результати попередніх спостережень і бесід з учнями корисно уточнити, поглибити, перевірити, аналізуючи результати контрольних робіт або поведінку учнів у спеціально створених ситуаціях.

Зазначене дозволяє сформулювати певні критерії правильності вибору метода дослідження:

1. Адекватність об'єкту, предмету, загальним завданням дослідження, накопиченому матеріалу.

2. Відповідність сучасним принципам наукового дослідження.

3. Наукова перспективність, тобто обґрунтування передбачення про те, що обраний метод дає нові і надійні результати.

4. Відповідність логічної структури (етапу) дослідження.

5. Спрямованість на всебічний розвиток особистості, оскільки дослідницький метод у багатьох випадках стає методом освіти і виховання, тобто інструментом дотику до особистості за А.С. Макаренком.

6. Гармонійний взаємозв'язок з іншими методами в єдиній методичній системі.

Визначені критерії допоможуть майбутньому педагогу-досліднику правильно обирати методи педагогічного дослідження відповідно до об'єкта, предмета, поставленим завданням дослідження й ефективно його здійснювати.

ТЕМА 12. ОРГАНІЗАЦІЯ І ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

МЕТА: формувати у молодих дослідників уміння організації і проведення педагогічного дослідження.

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ: розвиток потреби у науковому пошуку, у творчому вдосконаленні етапів власної професійної педагогічної діяльності.

МАТЕРІАЛИ ТА ОБЛАДНАННЯ: зразки етапів організації педагогічного дослідження, обґрунтування результатів наукового дослідження, опорні схеми, тести, рисунки, таблиці, презентації

ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ ТЕМИ: організація і проведення педагогічного дослідження, кваліфікаційна робота, планування кваліфікаційної роботи, теоретичне обґрунтування результатів наукового дослідження, логіка представлення дослідницького матеріалу, висновки і рекомендації, захист наукової роботи, наукова етика, ерудиція.

План

12.1. Вимоги до написання курсових, бакалаврських, дипломних та магістерських робіт. Планування різних видів кваліфікаційних робіт.

12.2. Організація науково-педагогічного дослідження.

12.3. Складові методологічної частини програми науково-педагогічного дослідження.

12.4. Методична частина програми науково-педагогічного дослідження

12.5. Етичний аспект дослідження.

Рекомендовані джерела і література:

1. Введение в научное исследование по педагогике / Под ред. В.И. Журавлёва. – М., 1988. – 239 с.

2. Волинкин В.И. Методология и методика психолого-педагогического исследования : учебное пособие. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. Ун-та, 2007. – 150 с.

3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

4. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. – Київ- Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.

5. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.

6. Методы системного педагогического исследования // Под ред. Н.В. Кузьминой. – Л., 1980. – 172 с.

7. Скаткин М.Н. Педагогическое исследование. – М., 1982. – 356 с.

8. Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. – М., 1999. – 416 с.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. Охарактеризуйте сутність випускових кваліфікаційних робіт.

2. Проаналізуйте загальні вимоги до випускових кваліфікаційних робіт.

3. Визначте особливості планування різних видів кваліфікаційних робіт.

4. У чому полягає специфіка та види педагогічного експерименту (констатувальний, діагностичний, формувальний тощо).

5. Охарактеризуйте методичну частину програми науково-педагогічного дослідження

6. Розкрити вимоги до застосування методів математичної статистики в педагогічному експерименті.

7. Як здійснюється оформлення отриманих дослідницьких матеріалів.

12.1. Вимоги до написання курсових, бакалаврських, дипломних та магістерських робіт. Планування різних видів кваліфікаційних робіт

Існують різні види випускових кваліфікаційних робіт. До основних кваліфікаційних робіт віднесено такі як **курсова, бакалаврська, дипломна та магістерська роботи**. Це – науково-методичні дослідження з теорії і технології педагогічної роботи (педагогіки і частковим методикам) як синтез навчальної і науково-дослідницької роботи. Їх призначення: поглиблення професійної підготовки, створення ситуації творчого пошуку,

оволодіння науковими методами і практикою ведення дослідницькою та експериментальною роботою. Курсова робота – важливий вид самостійної роботи, що розширює початкові уявлення про ту чи іншу сферу професійного знання. Робота має дослідницький характер, максимально сприяючи формуванню вмінь самостійно орієнтуватися в спеціальній літературі, систематизувати, аналізувати, інтерпретувати зібраний теоретичний і практичний матеріал різних освітніх установ ²³.

Дипломна робота – це випускова кваліфікаційна робота, якою завершується I етап професійної підготовки фахівця. Виконання дипломної роботи дозволяє систематизувати і поглибити теоретичні та практичні знання студента з обраної спеціальності, спрямовує його науковий потенціал на вирішення актуальних проблем соціально-педагогічної практики. Така робота сприяє формуванню методичної культури, є показником якості засвоєних професійних знань і вмінь, рівня сформованості професійного мислення.

Зміст дипломної роботи являє собою навчально-наукове дослідження проблеми, що має елементи новизни та практичне значення в діяльності педагога. Зміст включає обґрунтування актуальності обраної теми дослідження, вивчення наукової літератури з окресленої проблеми, аналіз практичної роботи інших педагогів із досліджуваного питання, власну дослідно-педагогічну роботу з вирішення визначеної проблеми, багатоплановий аналіз отриманих результатів і висновки.

Дипломна робота є кваліфікаційною роботою, тому її мові і стилю приділяється серйозна увага. Характерною особливістю письмової наукової мови є формально-логічний спосіб викладу матеріалу, що містить міркування, метою яких є доказ істини, яка була виявлена в процесі вивчення тієї чи іншої проблеми. Для наукового

²³ Волынкин В.И. Методология и методика психолого-педагогического исследования : учебное пособие. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. Ун-та, 2007. – 150 с. – С.65.

тексту характерна смислова закінченість, цілісність і зв'язність.

Структура дипломної роботи:

- титульний аркуш;
- зміст;
- вступ з обґрунтуванням актуальності дослідження, у якому визначено об'єкт, предмет, мета і завдання дослідження.

- основна частина, в якій висвітлена історія і теорія досліджуваної проблеми, розкриваються основні базові поняття (аналіз наявних у науці точок зору, позицій різних дослідників упродовж усього періоду розвитку науки), зв'язки і відношення досліджуваного об'єкта і предмета дослідження, організується педагогічний експеримент, виявляються фактори, що впливають на стан об'єкта і предмета дослідження, встановлюються засоби розв'язання поставленої проблеми, в тому числі і в історії педагогіки і т.ін.;

- висновки, що містять узагальнення результатів проведеного дослідження;

- список використаної літератури;

- додатки: програми використаних методів дослідження, наприклад, спостереження, що супроводжується бланком спостережень або його протоколом; докладний опис обраних методик дослідження, наприклад, опитувальники, анкети, тести і бланки фіксації результатів, а можливо і їх графічне зображення.

У процесі виконання дипломної роботи студент набуває: навички роботи зі спеціальної літератури (наукової, навчальної, науково-методичної); пошуковий досвід ефективних засобів, форм, методів розвитку особистості; конкретний теоретичний досвід; методичний досвід та належний рівень своєї професійної підготовки; досвід використання методів наукового дослідження; розвиває науково-педагогічне мислення у різних педагогічних ситуаціях; формує потребу у творчому

пошуку; оволодіває методичною та методологічною культурою; вимоги до їх написання.

Дипломна робота має відображати: сучасний рівень і перспективи розвитку педагогічної науки, інноваційний досвід, його ґрунтовний аналіз, власні педагогічні дослідження у певному колі проблем (теоретико-методологічні, конкретно-методологічні, історико-педагогічні), результати аналізу сучасної літератури.

Планування курсових, бакалаврських, дипломних та магістерських робіт передбачає такі етапи:

- підготовка до дослідження (теоретична частина),
- власне дослідження (дослідницька, теоретико-експериментальна частина роботи),
- оформлення курсової та кваліфікаційних робіт.

Необхідно здійснювати послідовну роботу над структурними компонентами курсової та випусковими кваліфікаційними роботами.

12.2. Організація науково-педагогічного дослідження

Найважливішим компонентом педагогічного дослідження є вміле поєднання дослідницьких навичок і педагогічного досвіду. Без цього ключового моменту неможливе становлення педагога-дослідника.

Будь-яке педагогічне дослідження здійснюється на теоретичному й емпіричному рівнях. Теоретичне дослідження передбачає оперування науковими поняттями, категоріями, принципами, формулювання законів, аксіом тощо. Педагог-дослідник, який володіє відповідними теоретичними концепціями спроможній більш чітко бачити і вивчати різноманітні педагогічні явища і процеси, структурні елементи, включаючи суб'єктів освіти. У цій роботі педагоги можуть співробітничати з практичними психологами, соціальними педагогами, батьками.

В емпіричному педагогічному дослідженні предметом аналізу виступають суб'єкти освіти, навчальні заклади

різного типу й акредитації, педагогічні спільноти, продукти навчально-виховної діяльності, а також відображення педагогічної реальності у свідомості людей, тобто в їхніх думках, оцінках і судженнях. Одержання інформації в результаті емпіричного педагогічного дослідження є одним з важливих етапів дослідницької роботи в процесі вирішення актуальних педагогічних проблем.

До емпіричних методів дослідження в педагогічній діяльності відносять методи одержання інформації, необхідної для здійснення професійної діяльності: біографічний метод, аналіз документів, контент-аналіз, спостереження й опитування та ін.

Організація науково-педагогічного дослідження – це поетапний процес.

У загальному вигляді **етапи науково-педагогічного дослідження** розгортаються у такій послідовності:

- 1) виявлення проблемної ситуації;
- 2) формулювання проблеми дослідження;
- 3) розроблення програми науково-педагогічного дослідження;
- 4) проведення науково-педагогічного дослідження;
- 5) аналіз одержаної інформації;
- 6) підготовка науково обґрунтованих методичних рекомендацій за наслідками дослідження;
- 7) прогноз ситуації на майбутнє.

Визначення проблемної ситуації. Безпосереднім приводом для здійснення практично орієнтованого науково-педагогічного дослідження є та чи інша соціальна/педагогічна проблема чи проблемна ситуація, яка стосується суб'єктів освіти, їхніх інтересів і потребує невідкладного вирішення. Фіксація проблемної ситуації та з'ясування її суті випереджають конкретне дослідження і становить попередній етап педагогічного аналізу. Отже, предметом науково-педагогічного дослідження є певна педагогічна проблема чи проблемна ситуація.

Суть програми педагогічної проблемної ситуації. Проблемна ситуація – це стан «знання про незнання»

(В.О. Ядов). В.О. Ядов розробив методологію, програму і методи соціологічного дослідження²⁴. Спираючись на його ідеї, нами розроблено програму вирішення педагогічної проблемної ситуації, враховуючи, що педагогічна діяльність, за Н.В.Кузьміною, являє множину педагогічних задач-ситуацій. При цьому виникає необхідність вивчення певної задачної ситуації у педагогічному процесі, в якому виникає порушення нормального функціонування компонентів педагогічної системи. Для дослідників науково-педагогічного дослідження проблема виникає як стан знання про незнання якісних і кількісних змін, тенденцій розвитку освітньо-виховного процесу. Або, іншими словами, педагоги стикаються з певними протиріччями, але нерідко їм невідомі його причини і необхідно шукати шляхи їх вирішення.

Ознаки педагогічної проблеми:

прагнення до зміни педагогічної ситуації, що склалася (ступінь усвідомлення проблеми дослідником буває різною: від неясного вгадування до чіткого формулювання);

при розв'язанні педагогічних проблем завжди є певна кількість варіантів їх вирішення, причому кожен із них може мати свої наслідки;

педагогічна проблема обумовлена соціальною ситуацією у суспільстві, тому дослідник повинен її розглядати у взаємозв'язку із загальним станом нашого суспільства, у конкретному соціальному просторі і часовому вимірі.

Формулювання проблеми дослідження. Другим етапом педагогічного дослідження є переведення проблемної ситуації у формулювання наукової проблеми. З цією метою необхідно:

✓ встановити реальне існування цієї проблеми (тобто з'ясувати, чи є показники, які характеризують загалом цю проблему, чи є облік і статистика по цих показниках і наскільки вони достовірні);

²⁴ Ядов В.А. Социологическое исследование – методология, программа, методы. М.: Наука, 1995. – 332 с.

✓ з'ясувати організаційне і фізичне знаходження проблеми (фізичний об'єкт: школа, ВНЗ, учень, студент, педагог, група; наскільки широкого розповсюдження набула);

✓ часові межі (відколи існує ця проблема? Чи вона з'явилася лише раз, неодноразово, виникає періодично, постійно? Якою є тенденція: стабілізується, посилюється або послаблюється?);

✓ володіння проблемою ("відкрита", тобто знайома всім, чи "закрита" (тільки в окремій групі); які особи зацікавлені у вирішенні даної проблеми);

✓ абсолютна і відносна величина (наскільки важлива, обсяг часу);

✓ вичленувати найсуттєвіші елементи або фактори проблеми (які соціальні/педагогічні групи чи особи будуть вивчатися, характер їх взаємодії, психолого-педагогічні особливості);

✓ виокремити вже відомі елементи проблемної ситуації, які не потребують спеціального аналізу і виступають інформаційною базою для розгляду невідомих елементів;

✓ виділити у проблемній ситуації основні і другорядні компоненти для визначення основного напрямку дослідницького пошуку;

✓ проаналізувати розв'язання аналогічних проблем, які вже досліджено раніше (наукова література, бесіди – консультації з компетентними фахівцями – експертами).

Унаслідок такого попереднього аналізу, проведеного на підготовчому етапі, проблемна педагогічна ситуація набирає чіткого виразу у вигляді формулювання проблеми. На цій основі, власне, і стає можливим початок науково-педагогічного дослідження, третім етапом якого є розробка його програми.

Розробка програми науково-педагогічного дослідження дає змогу чітко з'ясувати стратегію і тактику аналізу виявленої проблеми, забезпечує всебічність охоплення проблемної ситуації і достовірність одержаної інформації. Програма науково-педагогічного дослідження має

відповідати певним *вимогам*:

ясність і точність програми (усі положення чіткі, а елементи – продумані відповідно до логіки дослідження, ясно сформульовані, інакше інші учасники програми можуть не знайти спільну мову);

логічна послідовність усіх ланок програми (не можна братися за розробку робочого плану без попереднього формулювання мети і завдань дослідження);

гнучкість програми (можливість внесення коректив).

Функції програми науково-педагогічного дослідження:

методологічна (дає змогу визначити проблему – наукову і практичну, за для якої здійснюється дослідження, сформулювати його цілі і завдання, наукові підходи до вирішення проблеми);

методична (дає можливість розробити загальний логічний план дослідження, визначити методи збирання й аналізу інформації, виробити процедуру дослідження);

організаційна (забезпечує розробку чіткої системи вирішення поставлених завдань, контроль за ходом дослідження).

Структура програми науково-педагогічного дослідження



12.3. Складові методологічної частини програми науково-педагогічного дослідження

Методологічний розділ програми науково-педагогічного дослідження ґрунтується на визначених методологічних підходах і складається з таких елементів – складових:

1. Формулювання теми, мети дослідження та його основних завдань. Переведення проблеми в назву дослідження

З'ясувавши попередньо сутність проблемної ситуації, слід чітко зафіксувати проблему в назві дослідження.

Формулювання мети дослідження. Мета науково-педагогічного дослідження визначає пріоритетну орієнтацію, від якої залежить уся логіка його здійснення. Програма науково-педагогічного дослідження повинна дати відповідь на питання про те, на розв'язання якої проблеми і досягнення якого результату орієнтоване це дослідження.

Цілі дослідження. Цілі можуть бути сформульовані таким чином:

- виявити причини, які викликали появу напруження, а згодом і конфлікт між суб'єктами освіти;
- визначити коло основних заходів, які дадуть змогу розв'язати конфлікт і попередити його в майбутньому, допоможуть створенню сприятливого психологічного клімату в учнівському/студенському та педагогічному колективах.

Завдання дослідження. Завдання науково-педагогічного дослідження – це сукупність установок, спрямованих на аналіз і розв'язання проблеми. Вони безпосередньо впливають із поставлених перед дослідником цілей і є їхньою конкретизацією. Для досягнення першої мети доцільно запланувати, наприклад, такі завдання:

- з'ясувати реальний стан психологічного клімату в учнівському колективі;
- виявити ступінь конфліктного напруження у колективі та стадії або фази його розгортання (початкова, найвища, завершальна);
- встановити характер причин, які викликали виникнення конфлікту.

Досягнення другої мети буде можливе, якщо виконати такі завдання:

- визначити основні і допоміжні заходи, які сприятимуть розв'язанню існуючого протиріччя;
- виробити конкретні рекомендації, скеровані на уникнення протиріччя/конфлікту у майбутньому;
- з'ясувати, як узгоджуються запропоновані шляхи розв'язання та уникнення конфлікту з реальними

можливостями.

Ці та інші можливі завдання, послідовність їх вирішення встановлюють члени дослідницької групи, коли розробляють зміст першого пункту методологічного розділу програми. Вони можуть корегувати їх або зовсім змінювати, коли виникають нові обставини протікання конфлікту.

2. Визначення об'єкту і предмету дослідження

Об'єктами науково-педагогічного дослідження на емпіричному рівні виступають колективи, соціальні групи, спільноти, окремі особи. Тому в широкому сенсі слова об'єктом дослідження є люди, в нашому випадку суб'єкти освіти а також їхня діяльність.

Характеристики об'єктів дослідження. У програмі належить зафіксувати такі характеристики об'єктів дослідження: просторові (місто, район); часові (період початку і закінчення дослідження); основний вид діяльності об'єкту; соціально-демографічні (стать, вік, освіта, сімейний стан).

Якщо обраний об'єкт науково-педагогічного дослідження занадто великий у кількісному плані, виникає необхідність у виборці (визначення кола респондентів).

Предметом науково-педагогічного дослідження є найбільш суттєві властивості і відносини об'єкта, пізнання яких є важливим для вирішення завдань, закладених у програму. Предмет дослідження формується на основі об'єкту дослідження, але не збігається з ним. Один і той же педагогічний об'єкт (наприклад, учнівський колектив) можна вивчати з метою вирішення різних завдань, а отже, він передбачає безліч предметів. Тому визначення предмету дослідження одночасно окреслює межі, в яких конкретний об'єкт досліджують.

Побудова предмету дослідження передбачає також процес вироблення відповідного понятійного апарату та його логічний аналіз.

3. Інтерпретація понять

Інтерпретація основних понять дає змогу уточнити

співвідношення тих елементів і властивостей досліджуваного явища, аналіз яких може дати цілісне уявлення про його фактичний стан, правильно пояснити причини його виникнення та результати.

Процедура інтерпретації понять – це певна послідовність пізнавальних і організаційних дій, необхідних для уточнення їх змісту, розробки операцій їх вимірювання. Інтерпретація понять забезпечує вимір і реєстрацію досліджуваних явищ за допомогою кількісних показників та індикаторів. Інтерпретація понять здійснюється через низку послідовних *етапів*. На першому проводиться переведення проблемної ситуації у формулювання наукових термінів. На подальших етапах кожне поняття цього формулювання розкладають на такі операційні складові, які потім можна досліджувати за допомогою кількісних методів. Кінцевою метою цієї роботи є вироблення таких понять, які є доступними для обліку і реєстрації (це складання “дерева” рівнів інтерпретації).

Ця частина програми дає можливість втілити в інструментарій збирання первинної науково-педагогічної інформації єдину концепцію дослідницького пошуку, реалізувати його мету і завдання, перевірити правильність чи хибність висунутих гіпотез. Саме інтерпретацію понять закладають в основу побудови анкет, тестів, інтерв'ю з метою визначення структури відповідного дослідницького інструментарію та логіки його розробки.

4. Формулювання гіпотез дослідження

Гіпотеза в науково-педагогічному дослідженні – це наукове припущення, яке висувають для можливого пояснення певних соціальних фактів, явищ і процесів, яке треба підтвердити або спростувати. У методологічному плані гіпотеза є з'єднувальною ланкою між теоретичною концепцією та емпіричною базою дослідження. Її висувають для перевірки тих залежностей, які внесені до теоретичної схеми і на вивчення яких спрямовані поставлені завдання дослідження. У цьому сенсі гіпотеза є своєрідним прогнозом їх очікуваного розв'язання, який

може і не виправдатися, що не применшує її цінності. Важливим є те, що її висунення дає змогу здійснити обґрунтований перехід від теоретичних понять до емпіричних даних.

Гіпотезу можна назвати ядром науково-педагогічного дослідження. Вона конкретизує проблему, що вивчається. Саме виходячи з гіпотези, обирається метод дослідження: вона визначає характер необхідного фактичного (у більшості випадків експериментального) матеріалу, а також встановлює певний аспект у підході до розробки цього матеріалу, лінії його збору та аналізу. Відтак, у науково-педагогічних дослідженнях гіпотези виконують функцію збирання й організації фактичного матеріалу. Гіпотезою є не будь-яке припущення, здогадка, а лише передбачення, здатне пояснити невідомі допоки явища в тій чи іншій сфері і привести їх відповідно до наукових положень.

Види гіпотез. Усі гіпотези поділяються на гіпотези-підстави і гіпотези-наслідки, які виводяться з перших. Наведемо приклад гіпотези-підстави: основною причиною важковиховуваності підлітків слід вважати соціально-економічні чинники, які співвідносяться з низьким соціальним статусом родин цих дітей та їх особистісними характеристиками, що має своїм наслідком розвиток шкідливих звичок і схильність до правопорушень. Формулювання основної гіпотези супроводжується висуненням гіпотез-наслідків:

можна припустити, що основними засобами роботи класного керівника, соціального педагога, з важковиховуваними підлітками мають бути методи їх стимулювання та включення в колективну діяльність;

можна припустити, що такі підлітки потребують особливої консультативної допомоги з метою запобігання шкідливих звичок.

Розробкою і формулюванням гіпотез завершується методологічна частина програми науково-педагогічного дослідження.

12.4. Методична частина програми науково-педагогічного дослідження

Другою складовою програми науково-педагогічного дослідження є її методична частина. Вона містить опис методики й організації характеристик дослідження. Велике значення у цьому розділі має розрахунок і обґрунтування вибірки. Ця процедура означає необхідність відбору тих досліджуваних осіб/респондентів, серед яких буде проводитись дослідження. Звичайно, ідеальним варіантом було б науково-педагогічне дослідження всіх осіб, які виступають носіями певної педагогічної проблеми. Вся численність таких об'єктів дослідження утворює *генеральну сукупність*. Оскільки організація і проведення суцільного обстеження усіх без винятку педагогічних об'єктів надзвичайно важкі і потребують великих витрат і зусиль, то вони здійснюються в поодиноких випадках.

Емпіричні науково-педагогічні дослідження є, зазвичай, вибірковими, їх проводять лише на певній частині об'єктів генеральної сукупності, яка має назву *вибіркової сукупності*. Отже, вибірка сукупності – це певна кількість елементів генеральної сукупності, відібраних за певними правилами, свого роду мікромодель генеральної сукупності. Потрібно, щоб структура вибіркової сукупності максимально збігалася зі структурою генеральної сукупності за основними якісними характеристиками і контрольними ознаками.

Якість вибірки оцінюють за двома показниками: репрезентативністю і надійністю.

Репрезентативністю називається здатність вибіркової сукупності максимально точно відтворювати характеристики генеральної сукупності. Відтак, йдеться про точність вибіркового оцінювання і гарантію цієї точності. Адже завданням дослідницької групи є відбір певної кількості респондентів, проведення науково-педагогічних досліджень і одержання достовірної інфор-

мації, яка точно характеризуватиме всі соціальні об'єкти – носіїв проблеми.

Надійність свідчить про точність психологічних вимірів, вірогідність одержаних результатів.

Стратегічний та робочий плани дослідження.

Успіх дослідження залежить не лише від ретельності розробки методологічного розділу, а й від вироблення і запровадження у процес дослідження методико-процедурної частини методичного розділу програми дослідження.

Стратегічний план та його варіанти.

Перш ніж приступити до дослідження, дослідник звертає увагу на наявність інформації про досліджуваний об'єкт. Саме на основі знань про об'єкт перед збиранням емпіричних даних розробляються гіпотези науково-педагогічних досліджень. Відповідно до них, а також цілей і завдань, будують стратегічний план науково-педагогічного дослідження. Існує три варіанти стратегічного плану дослідження: пошуковий, аналітичний і експериментальний.

Пошуковий варіант застосовують у тому разі, коли про об'єкт і предмет дослідження немає чітких уявлень. Тоді такий різновид стратегічного плану має на меті уточнення проблеми і формулювання гіпотез.

Етапи: вивчення документів (літератури); проведення консультацій з експертами (науковці, практики); проведення спостереження за носіями проблемної ситуації, чітке формулювання проблеми дослідження.

Аналітичний варіант застосовують у разі, коли знання про проблему дають змогу виділити об'єкт дослідження і сформулювати описову гіпотезу. Мета плану – перевірити цю гіпотезу і дістати точні якісно-кількісні характеристики об'єкта, що його вивчають. Розробка аналітичного плану завершується класифікацією даних, які характеризують об'єкт дослідження.

Експериментальний варіант застосовують тоді, коли знання про об'єкт дають можливість сформулювати пояснювальну гіпотезу. Звідси мета плану – встановити

причинно-наслідкові зв'язки в об'єкті. Найбільш надійний метод – експеримент.

Найчастіше в одному дослідженні поєднуються три варіанти планів.

Робочий план дослідження складається на базі стратегічного і відображає основні процедурні заходи. Практика свідчить, що детально розроблений робочий план – вагомий чинник досягнення успіху дослідження. Він дає змогу заздалегідь передбачити і точно визначити обсяг наукових, організаційних витрат, надає дослідженню ритмічності на всіх етапах його проведення. Структурними компонентами робочого плану є його етапи і різні форми роботи (розробка інструкцій, складання проекту, внесення коректив у програму, формування груп, складання програм тощо).

Перший розділ передбачає порядок підготовки обговорення, затвердження програми та інструментарію науково-педагогічного дослідження. “Пілотажне” дослідження засвідчує, як “працює” інструментарій. При виявленні помилок вносяться корективи.

Другий розділ: організаційно – методичні види роботи. Вирішення питань: що треба зробити, де і коли, в які терміни. Повіdomляються мета, завдання групі респондентів.

Третій розділ: обробка інформації.

Четвертий розділ: аналіз результатів обробки (таблиці, відсотки) => інформація => звіт => узагальнюючі висновки => практичні рекомендації.

11.5. Етичний аспект дослідження.

Важливою умовою є етичний аспект дослідження. Правила проведення дослідження потребують, перш за все, оцінити його внесок у людський добробут. По-друге, повинна зберігатися повага до осіб, які беруть участь в експерименті.

Дослідник має забезпечити психофізичне благополуччя респондентів. Крім того, під час планування дослідження

дослідник несе відповідальність за етичну прийнятність дослідження і дотримання мір перестороги, які захищають права респондентів. Дослідник має повідомити учасникам дослідження про його аспекти, які можуть вплинути на їх бажання брати участь у дослідженні. Якщо методика експерименту потребує, щоб мета дослідження на деякий час була прихована від досліджуваних, оскільки її знання може вплинути на їх відповіді (бажання задовольнити експериментатора, справити гарне враження), то відразу після експерименту дослідник повинен сказати про справжню мету дослідження.

Існує багато видів експерименту, які вимагають, щоб гіпотези дослідження були приховані від досліджуваних. Тому важливо після експерименту пояснити мету дослідження, а також пояснити, що дійсно відбувалося під час експерименту. Дослідник повинен поважати свободу людини і її право не брати участь в експерименті чи вийти з нього в будь-який момент, коли забажає. Важливо враховувати, чи існують між експериментатором і піддослідним відносини залежності (наприклад, викладач – студент). Респонденти мають право не надавати особистої інформації.

Дослідник має захищати досліджуваних від надмірних фізичних зусиль, розумових чи емоційних навантажень. Тому всі необхідні процедури проводяться так, щоб звести до мінімуму певний ризик для досліджуваних, а також максимально усунути можливі незручності. Заборонено використовувати процедури, які можуть привести до певної шкоди досліджуваним. Також необхідно враховувати, що будь-яка нова ситуація, наприклад, така, як експеримент, може викликати стрес у досліджуваних. Тому після дослідження необхідно надати особам, яких досліджували, необхідну інформацію, виключити всі можливі непорозуміння. Учасникам експерименту повинна бути вказана справжня мета дослідження, таким чином, досвід для них може бути корисним.

Інформація про досліджуваних, отримана під час дослідження, є конфіденційною. Суб'єкти дослідження мають право не називати себе. Це особливо важливо для осіб з девіантною поведінкою, правопорушників. Крім того, відомо, що досліджувані часто під час експерименту ведуть себе так, щоб задовольнити очікування, чи дають такі відповіді, щоб сформувати бажане враження у дослідника. Останній іноді несвідомо може впливати на відповіді суб'єктів, отже, необхідно бути уважним і не припускати цього. Також необхідно враховувати, що досліджувані практично завжди під час експерименту хвилюються щодо оцінки їх інтелектуального чи особистісного рівня. Тому краще не повідомляти їм результати тестів (особливо негативні), якщо ці результати можуть хвилювати досліджуваних.

На етапі попередньої роботи етика педагога-дослідника вимагає чіткого визначення цілей і завдань науково-педагогічного дослідження. Чітке визначення того, що є замовленням педагогічної практики у конкретному випадку, необхідно, щоб не повідомити про досліджувану особу зайвої інформації.

Результати науково-педагогічного дослідження можуть бути представлені у формі бесіди, що повинна бути попередньо продумана дослідником. Якщо вимогою є відповіді дослідника у вигляді психолого-педагогічного висновку, то останнє повинно відповідати визначеним вимогам.

Основні вимоги до психолого-педагогічного висновку:

1. Психолого-педагогічний висновок повинен відповідати меті дослідження відповідно до соціальних вимог.

2. Зміст висновку має впливати з цілей діагностики. У зміст висновку повинні входити конкретні рекомендації залежно від характеру отриманих даних.

3. Висновок повинен включати стислий опис процесу діагностування, тобто використовувані методи, отримані з їх допомогою дані, інтерпретація результатів дослідження, висновки.

4. У висновку необхідно вказувати наявність ситуаційних змінних під час проведення дослідження, таких як:

- стан респондента;
- характер контакту респондента із дослідником;
- нестандартні умови тестування, тощо.

Етиці взаємовідносин дослідника з респондентом відповідають такі способи вирішення психодіагностичних завдань:

1. Тривале спостереження у реальних умовах. Для цього необхідна постановка мети дослідження, а також знання про ті властивості, що спостерігаються.

2. Створення дослідником ситуацій, у яких би респондент проявився відповідно до мети дослідження.

3. Застосування методів психодіагностики (тестів, самозвітів, проективних методик тощо).

ДОДАТОК

Питання до екзамену з дисципліни «Актуальні проблеми професійної освіти»

1. Законодавство України про освіту
2. Концепція розвитку професійної освіти в Україні та шляхи вдосконалення навчально-виховного процесу у професійній школі
3. Положення про ступеневу освіту та шляхи його впровадження у практику
4. Організаційно-педагогічні засади ступеневої освіти в Україні
5. Неперервна освіта як світова тенденція
6. Концептуальні положення системи неперервної освіти
7. Загальні принципи та шляхи реалізації системи неперервної освіти
8. Мета та завдання Концепції розвитку педагогічної освіти
9. Шляхи реалізації Концепції розвитку педагогічної освіти в сучасних умовах.
10. Розроблення сучасної моделі педагогічної професії в контексті потреб суспільства, перспектив розвитку національної економіки та глобальних технологічних змін.
11. Трансформація вищої та фахової передвищої освіти за педагогічними спеціальностями.
12. Визначення перспективних шляхів безперервного професійного розвитку та підвищення кваліфікації педагогічних працівників.
13. Тенденції суспільного розвитку і вимоги до підготовки спеціалістів у професійній школі
14. Мета, завдання, принципи, етапи професійної освіти
15. Педагогічний процес у професійній школі
16. Загальні закономірностями педагогічного процесу
17. Функції педагогічного процесу
18. Цілі створення в Україні закладів професійної освіти
19. Напрями діяльності професійно-технічного навчального закладу
20. Види та особливості діяльності закладів вищої освіти
21. Структурні підрозділи закладу вищої освіти
22. Взаємозв'язок професійно-технічної і загальноосвітньої підготовки фахівців
23. Формування професійної компетентності й особистості майбутнього фахівця у професійних навчально-виховних закладах
24. Особливості професійної творчої діяльності

25. Виховний процес у закладах професійної освіти.
26. Професійна освіта в різних країнах
27. Предмет, основні категорії дидактики.
28. Дидактичні принципи виробничого навчання
29. Репродуктивні та проблемно-пошукові методи навчання
30. Блочно-модульний підхід до навчання у професійній школі
31. Засоби навчання та особливості їх використання у процесі опанування загальнотехнічних і спеціальних предметів
32. Нові інформаційні технології у професійній освіті
33. Базовий та варіативний компоненти у змісті професійної освіти
34. Методи навчання, їх сутність та класифікація
35. Застосування методу кейса у процесі навчання
36. Методи виробничого навчання
37. Методика підготовки та проведення інтегрованих теоретичних і практичних занять
38. Проблеми формування мотивації учіння і праці у студентів професійних закладів освіти
39. Форми організації навчального процесу у професійному навчальному закладі навчання
40. Організація навчальної діяльності студентів з використанням методів проблемного навчання
41. Організація самостійної роботи студентів
42. Дидактичні проблеми організації та змісту виробничого навчання та практики студентів
43. Контроль за навчально-пізнавальною діяльністю студентів
44. Педагогічна культура викладача професійних закладів освіти
45. Професійна компетентність, професіоналізм
46. Педагогічне наставництво студентської групи у вищій професійній школі
47. Функції професійної діяльності тьютора в системі дистанційної освіти
48. Професійна мобільність викладача професійної школи
49. Професійна усталеність викладача професійної школи
50. Методологія науково-педагогічного дослідження
51. Сучасні методологічні підходи та їх роль у педагогічному дослідженні
52. Методи теоретичних досліджень та їх застосування у професійно-педагогічній діяльності
53. Методи емпіричного дослідження.
54. Організація науково-педагогічних досліджень.
55. Складові методологічної частини програми науково-педагогічного дослідження у сфері професійної освіти.

56. Методична частина програми науково-педагогічного дослідження.

57. Критерії правильності вибору методів науково-педагогічного дослідження.

58. Вимоги до написання курсових, бакалаврських, дипломних та магістерських робіт.

59. Планування різних видів кваліфікаційних робіт.

60. Основні напрями вивчення передового педагогічного досвіду.

Наукове видання

Дубасенюк Олександра Антонівна

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Навчально-методичний посібник

Комп'ютерний макет: О.В. Вознюк
Дизайн обкладинки: С.М. Горобець

Надруковано з оригінал-макета авторів

Підписано до друку .12.18. Формат 60х90/16. Папір
офсетний.

Гарнітура Bookman Old Style. Друк різнографічний.
Ум. друк. арк. 17.0. Обл. вид. арк. 17.1. Наклад 300. Зам.

Видавець і виготовлювач