МІНІСТЕРСТВО ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я УКРАЇНИ

ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ МЕДИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет: Фармацевтичний

Кафедра менеджменту охорони здоров'я

ЗАТВЕРДЖУЮ

Проректор з науково-педагогічної роботи

_____ Едуард БУРЯЧКІВСЬКИЙ

02 вересня 2024 року

МЕТОДИЧНА РОЗРОБКА ДО ЛЕКЦІЙ З НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ»

Рівень вищої освіти: другий (магістерський)

Галузь знань: 05 «Соціальні та поведінкові науки»

Спеціальність: 053 «Психологія»

Освітньо-професійна програма: Практична психологія

Одеса - 2024

Затверджено:

Засіданням кафедри менеджменту охорони здоров'я
Одеського національного медичного університету

Протокол № 1 від 26 серпня 2024 року

Завідувач кафедри _____ Олена РУДІНСЬКА

Розробники:
професор кафедри, д.пед.н., проф. Аннєнкова І.П.
доцент кафедри, к.екон.н., доц. Кусик Н.Л.

Лекція №1. ПРЕДМЕТ, ЗАВДАННЯ, ОСНОВНІ КАТЕГОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

План

1. Предмет, завдання педагогіки.
2. Система педагогічних наук.
3. Основні категорії педагогіки.
4. Зв'язок педагогіки з іншими науками.

1. Предмет, завдання педагогіки вищої школи

Педагогіка – наука про закономірності формування людини як особистості в процесі її виховання, освіти і навчання упродовж усього життя.

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

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

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

Завдання педагогіки вищої школи на сучасному етапі:

- вироблення методологічних, теоретичних, методичних засад професійної освіти в сучасній педагогіці;
- формування концепцій змісту освіти і процесу навчання для різних типів вищих навчальних закладів (з урахуванням тенденцій розвитку відповідних галузей науки, техніки, культури);
- визначення закономірностей становлення особистості в умовах вищого навчального закладу;
- вироблення концептуальних засад проектування освітніх систем інноваційного типу;
- розв'язання проблем гуманізації та гуманітаризації вищої освіти на сучасному етапі;
- теоретичні обґрунтування моделі випускника в умовах багаторівневої вищої освіти;
- розроблення педагогічних основ професійного становлення викладача вищої школи;
- педагогічне забезпечення функціонування екстернату у вищому навчальному закладі;

- теоретичні та методичні засади розроблення державних стандартів вищої освіти;
- педагогічні технології у вищій школі:теоретичні основи і проектування;
- інтеграція навчальних курсів, поєднання індивідуальних, групових і колективних форм навчальної діяльності;
- розроблення теоретичних і методичних засад блочно-модульної організації навчання у вищому навчальному закладі;
- порівняльне вивчення розвитку вищої освіти в освітніх системах різних країн;
- диференційований підхід у навчанні як засіб професійного та особистісного розвитку студентів;
- організація самостійної роботи студентів вищого навчального закладу в умовах нової парадигми вищої освіти;
- розроблення дидактичних концепцій розвитку творчих здібностей студентів;
- демократизація навчального процесу;
- організація наукової діяльності майбутніх фахівців;
- формування пізнавальних інтересів студентів у процесі професійної підготовки;
- визначення шляхів навчально-виховної роботи з обдарованими студентами;
- формування педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу;
- педагогічна діагностика в системі вищої освіти;
- вироблення теоретичних засад відбору контигенту студентів вищих навчальних закладів і наукових засад підготовки фахівців вищої кваліфікації в аспірантурі та докторантурі.

Реалізація завдань педагогіки вищої школи відбувається у процесі її теоретичних пошуків, реальної педагогічної практики, постійної спрямованості на її удосконалення, на відповідність реаліям сьогодення.

2. Система педагогічних наук

Традиційно в системі педагогічних наук виокремлюються декілька самостійних галузей:

- **історія педагогіки** займається вивченням педагогічних ідей та систем освіти в їх розвитку;
- **загальна педагогіка** вивчає головні теоретичні й практичні питання виховання, навчання і освіти, досліджує загальні проблеми навчально-виховного процесу;
- **вікова педагогіка** (дошкільна, шкільна педагогіка, педагогіка дорослих) досліджує закони та закономірності виховання, навчання й

освіти, організаційні форми і методи навчально-виховного процесу стосовно різних вікових груп;

- **корекційна педагогіка** вивчає і розробляє питання виховання, навчання та освіти дітей з різними вадами: *сурдопедагогіка* (навчання і виховання глухих і глухонімих дітей); *тифлопедагогіка* (навчання і виховання сліпих і слабкозорих дітей); *олігофренопедагогіка* (навчання і виховання розумово відсталих і дітей із затримками розумового розвитку), *логопедія* (навчання і виховання дітей з порушеннями мовлення);
- **галузеві педагогіки** вивчають засоби навчання людей, які займаються певною галуззю діяльності (військова, спортивна, театральна та ін.);
- **часткові, або предметні методики** вивчають закономірності й особливості викладання і вивчення конкретних навчальних дисциплін у закладах освіти всіх типів;
- **порівняльна педагогіка** порівнює з метою найбільш глибокого проникнення в сутність системи освіти різних країн;
- **соціальна педагогіка** вивчає закономірності та механізми становлення й розвитку особистості в процесі здобуття освіти і виховання в різних соціальних інститутах, а також соціально орієнтовану діяльність освітніх, наукових, культурних та інших закладів, установ і соціальних служб, які сприяють формуванню соціальної активності дітей та молоді в процесі розв'язання суспільних, політичних, економічних та інших проблем суспільства.

Отже, педагогіка вищої школи є підрозділом у віковій педагогіці. Проте, вона має подвійне підпорядкування, оскільки належить також і до професійної педагогіки. Дійсно, вища освіта є спеціальною, тобто готує спеціалістів певного профілю, певної професії.

3. Основні категорії педагогіки

Попередньо можна дати визначення педагогіки як науки про виховання, освіту і навчання. В цьому визначенні вводяться три категорії педагогічної науки, до яких слід віднести також категорію педагогічного процесу.

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

Категорія **освіта** містить в собі три складові частини:

1) здобуття знань, умінь, навичок;

2) формування на цій основі світогляду;
3) розвиток пізнавальних здібностей особистості.

Категорію “освіта” не можна визначити як просту суму знань, умінь, навичок, що відповідає усталеному рівню. В освіту обов’язково повинно включатися виховання необхідних для професії якостей та особливостей особистості (наприклад, здобуття математичної мовної культури, розвиток технічного, педагогічного, медичного мислення та ін.). В освіту повинно включатися також уміння творчо застосовувати та самостійно поповнювати, трансформувати і розвивати знання.

Отже, **освіта – це процес і результат засвоєння людиною системи наукових знань, умінь і навичок, формування на їх основі наукового світогляду, моральних та інших якостей особистості, розвиток її творчих сил і здібностей.**

Під освітою фахівця у вищій школі розуміють оволодіння знаннями, вміннями і навичками загальнонаукових (фундаментальних), спеціальних (профільних) і суспільних наук і формування на цій основі світогляду, професійно значущих якостей особистості і розвиток творчих здібностей особистості.

Для того, щоб зміст освіти став надбанням студентів, потрібна система спеціально підібраних педагогічних впливів – “**навчання**”. Це наступна категорія педагогіки вищої школи.

Навчання – цілеспрямована взаємодія педагога й учнів, у процесі якої засвоюються знання, формуються вміння і навички.

Процес навчання складається з двох процесів: викладання й учіння.

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

Необхідно зазначити, що категорії, як найбільш загальні поняття науки, у різних галузях педагогіки не відрізняються назвою. Але цілком очевидно, що ці категорії мають свою специфіку залежно від того, який ступінь навчання ми розглядаємо. Так, зміст освіти в середній загальноосвітній школі та вищому навчальному закладі різні; значно різняться і методики виховного впливу, що застосовуються в школі та ВНЗ. Спільність категорій дає можливість включити педагогіку вищої школи в цілісну систему педагогічних знань; специфіка цих категорій – основа становлення педагогіки вищої школи, як самостійної галузі дослідження та практики.

4. Зв’язок педагогіки з іншими науками

Педагогіка може розв’язувати поставлені завдання лише у взаємодії з іншими науками. Зміцнюючи й удосконалюючи ці зв’язки, педагогіка запозичує й інтерпретує відповідно до предмета свого дослідження ідеї інших наук, які допомагають глибше проникнути в суть навчання і виховання та розробляти їх теоретичні основи.

Так, **<u>філософські науки</u>** дають змогу педагогіці визначити суть і цілі виховання, об’єктивно врахувати дію загальних закономірностей розвитку суспільства, надають оперативну інформацію про зміни, які відбуваються в науці й суспільстві, сприяють коригуванню спрямованості виховання. Наприклад, нині формується нова галузь філософської науки — філософія освіти, розвиток якої зумовлений передусім еволюцією основних філософських концепцій про роль людини у світі. Згідно із сучасними філософськими концепціями Людина стає центром наукової картини світу. У цьому контексті потребує осмислення проблема «олюднення Людини» (академік І. Зязюн) у сфері освіти, проблема її гуманізації. З огляду на це поступово має відбуватися перехід сучасної педагогічної системи на нову, гуманістичну, парадигму, в центрі якої перебуватиме особистість студента (йдеться про матеріальні і духовні цінності, спрямовані на розвиток індивідуальності).

Особливе значення для педагогіки має її зв'язок із **<u>психологією</u>**, яка вивчає загальні закономірності і механізми функціонування психіки людини, її особистісного формування, розвитку, самоактуалізації, різноманітних психічних, психологічних і соціально-психологічних зв'язків і залежностей. Педагогіка обґрунтовує гуманістичні прийоми, способи та форми навчання й виховання. Кожний розділ педагогіки ґрунтується на відповідному розділі психології (наприклад, дидактика — на закономірностях функціонування пізнавальних, емоційних, вольових і мотиваційних процесів людини; теорія виховання — на психології особистості та психології групи; теорія управління навчально-виховним закладом — на психології управління). Інтеграція наук сприяє виникненню суміжних галузей, наприклад педагогічної психології, яка зосереджена на вивченні психологічних закономірностей, умов, чинників і механізмів навчання та виховання.

Як наукова дисципліна педагогіка користується психологічними знаннями для виявлення, трактування, систематизації педагогічних фактів. Так, результати педагогічної діяльності вивчають з допомогою діагностик (тестів, анкет тощо). Дані психології беруть до уваги під час складання навчальних тестів, програм, написання підручників і навчальних посібників.

Педагогіка тісно пов'язана із **<u>фізіологією.</u>** Для розуміння механізмів управління фізичним і психічним розвитком студентів важливо знати закономірності життєдіяльності організму загалом і окремих його систем. Наприклад, знання закономірностей функціонування нервової системи дає змогу педагогіці конструювати розвивальні, навчальні технології, інструментарії, що сприяють оптимальному розвитку особистості.

Останнім часом посилився зв'язок педагогіки з *медициною.* Зумовлено це передусім процесами гуманізації виховання, а також серйозними проблемами, пов'язаними із здоров'ям громадян країни. На стику екології, біології, медицини, психології виникла спеціальна наука про здоров'я — *валеологія.* Медиками і педагогами виявлено низку причин нервових

захворювань: перевантаженість навчальними завданнями, несправедливі оцінки, грубе ставлення до студентів тощо. Все це вимагає удосконалення педагогічного процесу з урахуванням рекомендацій медицини.

Оскільки педагогіка вищої школи є наукою соціальною, актуальні її зв'язки із **соціологією** — наукою про становлення, розвиток і функціонування суспільства, його елементів, соціальних відносин і процесів; про механізми і принципи їх взаємодії. Соціологічні дослідження, а також дані статистики, допомагають виявити тенденції та закономірності явищ, пов'язаних із навчанням і вихованням студентів.

Нові можливості для дослідження процесів виховання і навчання відкриває перед педагогікою **кібернетика.** Використовуючи її дані, педагогічна наука розробляє закономірності, способи і механізми управління навчальним процесом.

Послуговується педагогіка і відомостями юриспруденції, економіки, екології, етнографії, етнології, історії, технічних наук, водночас збагачуючи їх своїми відкриттями.

Зв'язки педагогіки вищої школи з іншими науками зумовлені спільністю їх об'єктів і реалізуються як взаємовплив, взаємодія, взаємопроникнення.

Лекція №2. ОСНОВИ НАУКОВИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

План

1. Методологія педагогічного дослідження.
2. Принципи педагогічного дослідження.
3. Логіка педагогічного дослідження.
4. Методи педагогічного дослідження.

1. Методологія педагогічного дослідження

У будь-якому науковому дослідження передусім добуваються факти, на підставі яких потім формулюються теоретичні положення. При цьому найбільш важливими є вихідні теоретичні позиції дослідника, тому що від його світогляду, установок , цілей і завдань дослідження залежить спосіб, за допомогою якого він буде одержувати факти, тлумачити їх, робити висновки. Не менш важливою проблемою є сама організація і хід дослідження. Тому виникає певне коло запитань: яким чином здобувати факти, як їх обробляти, оцінювати, тлумачити і викладати, як із фактів робити висновки та узагальнення, як на їх основі вибудовувати авторську концепцію дослідження і наукову теорію -–усе це галузь спеціальної науки – методології (наукознавства).

Методологія – це вчення про структуру, логіку організації, принципи побудови, форми, засоби і способи наукового пізнання.

Вона вивчає світоглядну концепцію сучасної науки, тобто основні вихідні теоретичні положення, що утвердилися в науці, які неодмінно треба знати і філософу, і філологу, і педагогу, і психологу, і математику.

Під методологією педагогіки слід розуміти загальні принципові вихідні положення, що покладено в основу дослідження будь-якої педагогічної проблеми.

Отримання наукових знань про педагогіку значною мірою залежить від підходу дослідника до об'єкта пізнання. Цей підхід обумовлюється системою методологічних засад, яку утворюють:

1. **Філософська методологія**, що виражає світоглядну інтерпретацію результатів наукової діяльності, форм і методів наукового мислення у відображенні дійсності. Будь-яка наука користується такими вихідними положеннями, крізь призму яких відбивається філософське бачення світу. У вітчизняній педагогічній науці вважаються методологічними такі провідні ідеї та концепції, що вписуються в систему науково-матеріалістичного світогляду і відповідають об’єктивним тенденціям розвитку сучасної науки в цілому. Тому діалектико-матеріалістична філософія, що розробила єдиний погляд на світ, на всі явища природи, суспільства й особистості, який відбито у законах діалектики, складає фундамент методології вітчизняної педагогіки.

2. **Опора на загальнонаукові принципи, форми, підходи до відображення дійсності** (діалектичний підхід, системний підхід, моделювання, статистична картина світу).

Діалектичний підхід до пізнання педагогічної дійсності полягає у вивченні суперечностей у самій сутності предметів. При цьому ***діалектична суперечність*** визначається як взаємодія протилежних, взаємовиключних сторін об’єкта чи системи, які водночас діють у внутрішній єдності та взаємопроникненні і виступають джерелом саморуху та розвитку об’єктивного світу пізнання. Тому проблемою номер один вважається вивчення суперечливості педагогічного явища чи процесу. Без суперечностей немає розвитку; там де є рух, зміна, треба шукати суперечність.

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

-дослідник зобов’язаний з різних боків здійснювати пізнання явища, що його цікавить;

-вивчити особливості його внутрішніх та зовнішніх взаємозв’язків;

-визначити на цій основі зовнішні суперечності, потім досліджувати їхній перехід у внутрішні суперечності;

-виявити динаміку їхнього становлення, розвитку, форм прояву;

-розкрити сутність і структуру, рівні і етапи розвитку явища;

-визначити чинники й умови, що впливають на хід його перебігу.

У наш час все більше дослідників під час вирішення педагогічних проблем звертаються до реалізації стратегії системного підходу у процесі дослідження як комплексного методу вивчення об’єкта на основі обраного

принципу. **Системний підхід** у педагогічному дослідженні вимагає дотримання таких умов:

- встановлення всієї наявності складових компонентів досліджуваного педагогічного процесу чи явища;
- вивчення зв'язків, залежностей кожного елемента від всіх інших. І на цій підставі виявлення основних елементів з провідними зв'язками і відносинами;
- побудови моделі, що характеризується трьома параметрами: організованістю, цілісністю й ієрархічністю;
- розкриття залежності встановленої системи від зовнішніх умов, оскільки тільки в цьому випадку система буде функціонувати;
- опис конкретного елемента дається в нерозривному цілому з усією системою, з описом його загальних і специфічних функцій усередині єдиного цілого;
- властивості досліджуваного процесу, явища випливають не тільки з підсумовування властивостей його елементів, але з особливостей системи в цілому, самої структури системи.

3. Конкретна наукова методологія (сукупність методів, форм, принципів у конкретній науці);

2. Принципи педагогічного дослідження

Основні правила будь-яких педагогічних досліджень відбиваються в ряді принципів, тобто головних положеннях, що визначають і підхід до проблеми, і методику одержання емпіричних та наукових фактів, ї їхній аналіз.

<u>1.Принцип цілісного вивчення педагогічного явища чи процесу.</u>

У сучасній педагогіці все частіше зустрічаються заперечення проти спроб учених розглянути окремі питання виховання і навчання без їх зв'язку з цілісним формуванням особистості й у цілісному навчально-виховному процесі. Обумовлено це тим, що по законам педагогічної науки, не розчленувавши цілого на частини, не можна вивчити і цілого. Отже, постановка конкретних проблем виховання і навчання припустима, якщо одночасно буде досліджене місце цього феномену в цілісному процесі формування особистості та висвітлена роль тієї чи іншої частини навчально-виховної роботи в системі навчання і виховання.

Принцип цілісного вивчення педагогічного явища чи процесу припускає:

- максимальне використання системного підходу в дослідженні;
- встановлення зв'язку досліджуваного феномена із сутнісними силами особистості, тобто головним у її духовному світі (спрямованість, принциповість, вікові й статеві особливості, рівень загального розвитку, основні переконання);
- показ різноманіття зовнішніх впливів, що позначаються на формування якостей особистості, на ході педагогічного процесу, і викладі методики
якостей особистості, на ході педагогічного процесу, і викладі методики

керівництва цими впливами з боку суб'єктів навчально-виховного процесу;
- розкриття механізму досліджуваного явища (рушійні сили, їхнє виникнення, розвиток, взаємодія, складові елементи та взаємозв'язок, етапи розвитку, умови і фактори, від яких цей розвиток залежить);
- чітке визначення місця досліджуваного педагогічного явища в цілісному навчально-виховному процесі (його специфіка, загальні і частинні функції насамперед).

2.Принцип комплексного використання методів дослідження під час вивчення проблем педагогіки.

У сучасних науково-педагогічних дослідженнях дуже рідко зустрічається метод дослідження, який би застосовувався в "чистому вигляді", оскільки там, де застосовуються один-два методи дослідження, здебільшого, виявляється неточність, що досягає дуже солідних параметрів. Доцільність використання принципу комплексного підходу до рішення наукових педагогічних проблем обумовлено складністю самого педагогічного процесу.

На цій підставі принцип комплексного підходу до вивчення педагогічних проблем вимагає:
- багатоцільової установки під час вивчення педагогічних явищ, що і відбивається у висування декількох дослідницьких завдань (вивчення с3тності і структури явища, його рушійних сил, внутрішніх факторів, зовнішніх умов, шляхів і засобів педагогічного керівництва процесом формування явища на підставі урахування всіх здобутих теоретичних положень);
- охоплення якомога більшої кількості зв'язків досліджуваного процесу чи явища з іншими і виділення з них найсуттєвіших;
- урахування всіх зовнішніх впливів під час проведення дослідної роботи, усунення випадкових впливів, що спотворюють картину педагогічного процесу;
- багаторазової перевірки одного і того ж самого педагогічного факту за допомогою різних методів дослідження, постійної перевірки й уточнення одержаних даних;
- філософського, логічного і психолого-педагогічного аналізу одержаних у дослідженні результатів.

3.Принцип об'єктивності.

У межах педагогічного дослідження принцип об'єктивності займає особливе місце через занадто значну кількість суб'єктивних факторів у сфері навчально-виховного процесу. Стосунки вчителів (викладачів) і учнів (студентів) інколи побудовані на суб'єктивних факторах: у кожного вчителя своя думка про кожного учня, так само як і кожен учень по-своєму сприймає, розуміє в вивчає кожного вчителя. Суб'єктивізм педагогічних відносин доповнюється суб'єктивним світом самого дослідника, тому що він є носієм

неповторного життєвого досвіду, своєрідного педагогічного шляху, власного уявлення про педагогічну науку.

Принцип об'єктивності вимагає:

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

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

4.Принцип єдності вивчення і виховання особистості.

Складність педагогічного експерименту полягає в тому, що досліднику треба одночасно вирішувати декілька завдань, що обумовлено його роллю бути і експериментатором і педагогом одноразово: перевіряти положення, гіпотези й узагальнювати результати експериментальної роботи; вивчати суб'єктів навчально-виховного процесу і позитивно впливати на них, спонукати до самовивчення і самовдосконалення. Тому під час розробки наукового дослідження найважливіше завдання полягає в тому, щоб перетворити методи вивчення суб'єктів навчально-виховного процесу в методи їхнього вдосконалення.

5.Принцип одночасного вивчення колективу й особистості.

Сутність особистості найкраще розкривається у взаємовідносинах з довкіллям; зрозуміти особистість, оцінити її можна тільки в процесі вивчення її колективної діяльності, колективних відносин. Тому вивчення особистості треба починати з вивчення групи чи колективу, в якому ця особистість формується, живе, діє. Обумовлено це такою залежністю: кожний прояв і властивість особистості мають дві сторони, одна з яких звернена до колективу, інша – до власного духовного життя. Тому, вивчаючи особистість у відриві від

соціального оточення, дослідник одержує факти про однобічний прояв досліджуваної якості.

6.Принцип вивчення явища в зміні, розвитку.

Дослідник повинен не тільки виявити сутність досліджуваного педагогічного феномена чи якості, але й простежити, як вона в конкретній особистості виникає. Формується. Розвивається, виявляється в різних умовах. Точною і достовірною сьогодні вважається така характеристика якості, що виявляється в різних видах діяльності і різних ситуаціях взаємодії особистості з оточуючим світом, причому розкривається динаміка зміни якості протягом того чи іншого періоду часу.

7.Принцип історизму.

Цей принцип обумовлений тим, що обов'язковим завданням ученого є перебудування визначених раніше даних в галузі свого дослідження, що здійснюється ним ще до початку експерименту. Пошуки аналогічних досліджень у минулому, використання методики чи окремих способів їх організації, або показників і критеріїв, дають ученому можливість будувати порівняння, аналогії, бачити найбільш істотні і стійкі зв'язки досліджуваного явища протягом тривалого часу, дозволяють виявити тенденції, зміни педагогічних процесів, явищ.

Під час історичного особливостей розвитку педагогічної ідеї необхідно:

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

8.Принцип сполучення наукової сміливості з найбільшою передбачливістю.

Видатні вчені минулого завжди відстоювали право педагога на ризик. У галузі пошуку нового вони неминучі. У будь-якій науці серед тисяч невдач одне відкриття. На таку кількість помилок педагогіка не має права: в експерименті беруть участь люди, а тут невдачі і помилки особливо дорого обходяться суспільству. Тому потрібна передбачливість у будь-якому

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

9.Принцип глибинного розгляду досліджуваної проблеми.

10.Принцип педагогічної ефективності.

3. Логіка педагогічного дослідження

Під **логікою** педагогічного дослідження розуміють послідовність і взаємозв'зок складових елементів дослідної роботи. Такими складовими елементами дослідження є :

1. Науково-дослідна робота завжди починається з вибору об'єктного простору дослідження. Вибір об'єктного простору визначається такими об'єктивними факторами, як її актуальність, новизна і перспективність, в також суб'єктивними чинниками: освітою, життєвим досвідом, нахилами інтересами, здібностями, складом розуму дослідника, характером його професійної освіти тощо. Вибір об'єктного простору обумовлює визначення дослідної проблеми і теми дослідження. При цьому тема повинна містити проблему.

Проблема – це складне теоретичне чи практичне питання, що потребує спеціального вивчення і позитивного розв'язання, тобто це те, що невідомо в науці. Проблема – це суперечлива ситуація. Яка виступає у вигляді протилежних позицій під час пояснення будь-яких явищ, об'єктів, процесів, що потребує адекватної теорії для її конструктивного вирішення. Джерелом проблеми є утруднення, конфлікти, "вузькі місця", що породжуються в реальній практиці.

2. Суперечності, що містяться в проблемі, повинні прямо або побічно знайти своє відображення у формулювання теми дослідження. **Тема дослідження,** у свою чергу, повинна одночасно фіксувати як певний етап уточнення, так і локалізацію (обмежування рамок) проблеми. Під час вибору теми дослідження доцільно використовувати алгоритм миследіяльності. Як відповіді на такі запитання:

- в які із галузей педагогічної науки у мене найбільший пізнавальний інтерес (історія педагогіки, дидактика, школознавство, теорія і методика професійної освіти, педагогічний менеджмент, теорія і методика виховної роботи тощо);
- який аспект педагогічної дійсності я зможу краще дослідити (педагогічну працю вчителів, навчально-пізнавальну діяльність учнів, виховну роботу школи і т.д.);
- що мене найбільш цікавить в педагогічному процесі (структура і сутність й його компонентів чи зв'язки між ними); що я зможу найкраще зрозуміти та дослідити (діяльність та поведінку педагогічних працівників чи вихованців);

- який вік респондентів підлягає дослідженню;
- яка виховна чи дидактична проблема для цього віку досліджуваних у подальшому мені вважається найбільш важливою з точки зору особистого педагогічного досвіду;
- які завдання зможу реально вирішити.

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

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

5. **Мета дослідження –** це ідеальне, мислене передбачення кінцевого результату науково-дослідної роботи, тобто те, для чого вивчається предмет дослідження (розробка наукових основ виховання і навчання, одержання наукової інформації з теми дослідження, аналіз результатів практики, виявлення шляхів і засобів виховання тощо).

6. **Завдання дослідження –** це те, що потребує виконання за допомогою засобів теоретичного чи емпіричного мислення (порівняння, класифікація, конкретизація). Завдання конкретизують мету з урахуванням предмета, особливостей досліджуваної наукової проблеми. Вони, з одного боку, розкривають сутність теми дослідження, а з іншого – знаходять своє тлумачення у висновках, які фіксують і узагальнюють результати виконання. Єдиного стандарту у формулюванні завдань немає, але найчастіше вони пов'язані з виявленням сутності, природи, структури об'єкта.

7. **Вихідна концепція дослідження –** це сукупність теоретичних положень, якими керуються дослідник протягом своєї науково-експериментальної роботи. Опорні позиції дослідника – результат глибокого аналізу стану педагогічної науки, вичленовування в науковій літературі найбільш важливих загальних ідей, положень і рекомендацій. Вихідна концепція допомагає з'ясувати, що в педагогічній науці точно відомо, усіма визнано, а з яких питань відсутній єдиний погляд, що вивчено слабко, на які запитання в науці немає відповідей. Це важливо для уточнення мети та завдань дослідження, так і для розробки логіки теоретико-експериментальної роботи.

8. Об'єкт, предмет, мета і завдання окреслюють ту галузь педагогічної діяльності, яка досліджуватиметься у науковій роботі, але не розкривають обраний автором принциповий шлях реалізації поставленої проблеми. Він

розкривається у провідній науковій ідеї, яка формулюється у вигляді гіпотези дослідження.

Наукова гіпотеза (грец. hypothesis – основа, припущення) – це теоретично обґрунтоване припущення стосовно результату вирішення означеної проблеми і націлене на пояснення будь-яких явищ.

За структурою складовими гіпотези є два елементи: передбачення (визначення нового стану або процесу існування предмета дослідження) і припущення (умови, засоби, методи, виконання і врахування яких зумовлює перехід предмета дослідження у цей стан).

Логіка формулювання змісту гіпотези може бути *індуктивною* (передбачає визначення змісту гіпотези на основі сукупності фактів, отриманих у процесі проведених досліджень), *дедуктивною* (полягає у формулюванні тези на підґрунті аналізу відомого загального положення), *комплексною* (має елементи передбачення перших двох підходів).

З огляду на тип дослідження виокремлюють теоретичні та емпіричні гіпотези. За основу *теоретичних гіпотез* беруть наукові закономірності, методологічні положення, логічні судження, аргументовані прогнозування, фундаментальні знання не лише з педагогіки, а й інших суміжних наук (психології, соціології тощо). *Емпіричні гіпотези* ґрунтуються на результатах попереднього практичного досвіду, що нерідко набувається шляхом проб і помилок.

Гіпотезу не можна будувати, виходячи з очевидних істин, вона завжди передбачає пошук чогось нового в теорії та практиці. Кожну гіпотезу підтверджують фактами, аргументами, що перетворює її з припущення на достовірне знання.

9. Після розробки програми експериментально-дослідної роботи намічаються адекватні до завдань дослідження **методи і процедури,**що являють собою специфічні інструменти здобуття істини.

10. **Одержання й аналіз** нових наукових фактів за допомогою обраних методів дослідження.

11. **Розробка наукової концепції,** тобто виділення істотного, головного в одержаних результатах дослідження, формулювання висновків, ідей, доведення або спростування гіпотези.

12. **Оформлення результатів дослідження.**

Оформлення результатів педагогічного дослідження. Результати наукових пошуків можуть бути оформлені в таких видах наукових робіт:

— дисертація (наукова праця, підготовлена для прилюдного захисту на здобуття вченого ступеня кандидата або доктора наук);

монографія (повне і вичерпне висвітлення результатів певного наукового дослідження, проведеного одним автором або авторською групою; підсумок багаторічного вивчення певної наукової проблеми,

— завершеного одержанням фундаментальних наукових досягнень, які використовуються у наступних наукових пошуках іншими дослідниками);
— брошура (матеріал, присвячений здебільшого розв'язанню сучасних актуальних проблем; орієнтована на широке коло дослідників і тих, хто цікавиться певною проблемою);
— підручник (систематизований виклад певної навчальної дисципліни відповідно до чинної навчальної програми; затверджується офіційною установою);
— навчальний посібник (відповідає певним розділам навчальної дисципліни і може частково доповнювати підручник; рекомендується для використання офіційними установами);
— наукова стаття (основний вид оперативної публікації про нові дослідження з конкретної тематики, мета якої — інформувати про проведену наукову роботу; сприяє поширенню отриманих дослідником науково-практичних результатів, визначенню нових актуальних проблем, що потребують розв'язання);
— тези (стислий виклад основних думок, публікація яких передбачає попереднє ознайомлення учасників конференцій, семінарів, симпозіумів та інших наукових форумів з результатами проведеного дослідження; їх зміст у більш повному обсязі повідомляється автором-доповідачем в усній формі);
— доповідь (письмовий виклад усного виступу, що відповідає тексту тез).

Результати педагогічних досліджень можуть бути вміщені також у навчальних посібниках і підручниках.

13. **Упровадження у практику результатів дослідження,** тобто розробка методичних рекомендацій, створення навчальних чи методичних посібників та ін.

4. Методи педагогічного дослідження

У процесі педагогічного дослідження, організованого з метою отримання нових фактів, використовують систему методів науково-педагогічного дослідження.

Метод науково-педагогічного дослідження — шлях вивчення і опанування складних психолого-педагогічних процесів формування особистості, встановлення об'єктивних закономірностей навчання і виховання.

Методи педагогічного дослідження поділяють на три групи: методи емпіричного дослідження, методи теоретичного дослідження і методи кількісного оброблення результатів.

Емпіричні методи педагогічного дослідження.

Ця група методів спрямована на пізнання дійсності. До неї належать педагогічне спостереження, опитування (бесіда, інтерв'ю, анкетування), аналіз

змісту педагогічної документації і результатів діяльності, рейтинг, тестування, експертна оцінка, педагогічний експеримент.

Педагогічне спостереження. Це спеціально організоване, цілеспрямоване сприйняття педагогічного процесу в звичайних умовах. Об'єктом спостереження є дії та вчинки студентів і викладачів. Спостереження дає змогу вивчати почуття, вольові, моральні якості людини. Воно результативне, якщо зовнішній характер поведінки та внутрішній світ людини співвідносяться на основі наукових знань. Наприклад, вивчення частоти звертання студента до певних джерел інформації (кіно, радіо, телебачення, художньої літератури, фахової літератури, лекції) привело дослідників до висновку, що тільки спеціалізація цілей і «поліфункціоналізм», тобто задоволення низки потреб за допомогою звертання до одного джерела, дають можливість підсилити ефект впливу джерела інформації на особистість.

Спостереження повинно мати чітку мету, план, проводитися систематично, у різних умовах діяльності. Воно, на відміну від експерименту, припускає невтручання, тому є трудомістким, тривалим і результативним. Спостерігач бачить явища в природних умовах, що дає змогу точніше їх сприйняти і охарактеризувати. При вивченні деяких питань метод спостереження виявляється єдино можливим, наприклад вивчення уваги на заняттях, переживань студентів, що одержали на іспиті двійку та ін.

Педагогічне спостереження повинно відбуватися за дотримання певних правил, вимог і послідовності:

– визначення завдань і мети;
– вибір об'єкта, предмета і педагогічної ситуації;
– вибір способу спостереження, що найменше впливає на досліджуваний об'єкт і найбільше забезпечує збір необхідної інформації;
– вибір способів реєстрації того, що спостерігається (як вести записи);
– оброблення та інтерпретація отриманої інформації (який результат).

З огляду на статус дослідника спостереження класифікують на *включене* (дослідник стає членом тієї групи, у якій ведеться спостереження) і *невключене* (збоку); за ознаками способу проведення — на *відкрите* і *приховане* (інкогніто); за тривалістю його проведення — на *короткочасне* (проводиться протягом нетривалого часу), *безперервне* (передбачає постійне, детальне вивчення педагогічного процесу для одержання цілісного уявлення про нього) і *дискретне* (з перервами і регулярними повторами через певний проміжок часу).

У педагогіці поширений ***метод самоспостереження,*** який дає змогу проникнути у внутрішні сфери життєдіяльності особистості. Його застосування потребує відповідної інструкції. Результати самоспостереження, що мають суб'єктивне забарвлення, завжди порівнюють з більш об'єктивними даними педагогічного спостереження, а також з дослідними матеріалами, добутими іншими науковими методами (опитування, експеримент тощо).

Як і кожний метод наукового дослідження, спостереження має свої особливості. Позитивним є те, що воно дає фактичний матеріал про природний перебіг педагогічних процесів. Однак цей метод характеризується певним суб'єктивізмом інтерпретації отриманої інформації, а також доступністю лише вибіркової перевірки. Для перевірки правильності зроблених висновків щодо спостереження застосовують такі прийоми:

— проведення кількох спостережень із зіставленням добутих даних;
— порівняння результатів спостереження з думками практиків;
— дискусійне обговорення результатів спостереження;
— сувору фіксацію процесу дослідження.

Опитування. До цієї групи методів відносять бесіду, інтерв'ю, анкетування. Вони характеризуються спільною ознакою: за їх допомогою дослідник дізнається про судження, мотиви дій, потреби, інтереси, позиції, погляди, смаки респондентів.

У процесі ***бесіди*** опитуваний і дослідник є учасниками діалогу, в якому відбувається взаємний обмін думками. Бесіда проводиться у довільній формі. Дослідник лише визначає загальну тему, основні етапи та межі її обговорення, окреслює стрижневі питання і висуває припущення щодо можливих результатів опитування.

На відміну від бесіди ***інтерв'ю*** є системою заздалегідь підготовлених запитань, які дослідник ставить опитуваному, утримуючись від власних коментарів. Таким чином інтерв'юер не впливає на думку свого співрозмовника. За кількістю учасників виділяють *індивідуальне* (одна особа) і *групове* (кілька осіб) *інтерв'ю.* За формою інтерв'ю буває *стандартним* (відбувається за суворо розробленим текстом), *творчим* (передбачає певну свободу запитань і відповідей на них), *глибоким* (межує з особистісно-довірливою бесідою).

У проведенні інтерв'ю досліднику слід уникати типових помилок:

—ситуативних (неправильно вибрано місце і час розмови; опитуваного не попереджено, він поспішає, не може зосередитись);

—соціологічних (вік інтерв'юера не влаштовує опитуваних; у розмові дослідник припускається мовленнєвих огріхів, не володіє технікою опитування);

—психологічних (інтерв'юер упереджено ставиться до опитуваного, оцінює добуті результати за стереотипом, навіть нейтральні відповіді сприймає тенденційно). Щоб подолати психологічну настороженість, до проведення опитування залучають одного з його учасників. Після попереднього інструктажу він виступає в ролі інтерв'юера.

Анкетування проводиться у формі письмового опитування. За кількістю охоплення опитуваних виокремлюють *повне* і *вибіркове анкетування;* за характером спілкування — *особисте* та *заочне;* за формою здійснення — *групове* та *індивідуальне;* за способом вручення анкет — *поштове* і *роздавальне.*

Структура анкети, як правило, складається з трьох частин: вступної, основної, демографічної. У *вступній частині* вказують наукову установу, що проводить дослідження, завдання анкетування, гарантії анонімності відповідей, правила заповнення анкет. *Основна частина* формується із запитань, які дають інформацію про певні факти, події, мотиви, думки, оціночні судження респондентів у галузі досліджуваної проблеми. *Демографічна частина* містить паспортні характеристики опитуваних: вік, ступінь освіти, кваліфікацію тощо.

Анкети поділяють на *відкриті* (довільні відповіді на запитання), *закриті* (можливий вибір відповідей обмежується заздалегідь підготовленими варіантами), *напіввідкриті* (крім запропонованої відповіді, можна висловити власну думку), *полярні* (передбачають одну з полярних відповідей: «так» — «ні», «добре» — «погано»). Для отримання більш точних даних користуються анкетами закритого типу. Особливість їх у тому, що відповіді легше зіставити і статистично обробити.

З метою вивчення мистецьких смаків, інтересів і уподобань респондентів застосовують *звукову анкету,* тобто демонстрування окремих фрагментів, що репрезентують слухачам зразки музичних творів.

Аналіз змісту педагогічної документації і результати діяльності. До педагогічних документів належать рукописи, друковані видання, стерео- і відеозаписи. їх поділяють на дві групи. *Перша група* охоплює документи, які були підготовлені без участі дослідника (протоколи вчених рад, конференцій, екзаменів тощо). До неї належать також звіти, щоденники викладачів і студентів, записи академконцертів, сценарії виховних заходів. До *другої групи* належать документи, що були підготовлені за дорученням дослідника: творчі роботи, реферати, фіксація поглядів викладача на педагогічні проблеми тощо.

Документи, як правило, лише висвітлюють певне педагогічне явище без його характеристики і оцінювання. Але таке об'єктивне знання важливе для розуміння контексту зафіксованої ситуації і є необхідним первісним матеріалом.

Виокремлюють ще *офіційні документи,* до яких відносять державні постанови з питань культури та освіти, архівні матеріали, листи на радіо і телебачення, газетно-журнальну періодику тощо. Вони дають досліднику соціологічну інформацію, необхідну для обґрунтування і констатації багатьох педагогічних проблем.

Аналіз документів може бути *якісним* (передбачає опис документів, їх класифікацію та інтерпретацію) і *кількісним* (визначається поняттям «контент-аналіз» чи «кількісна семантика»; за його допомогою можна встановити частоту використання певних термінів, виступів окремих персоналій, висловлених ідей тощо).

Методи аналізу результатів діяльності називають *проективними,* їх застосовують для вивчення результатів творчих завдань: *конструктивних* (намалювати картинку, написати оповідання на задану тему, пояснити нечіткі

малюнки); *додаткових* (придумати закінчення історії, мелодії тощо); *експресивних* (інсценувати пісню, придумати сюжет гри); *рольових* (участь в ігрових ситуаціях, драматизаціях, театралізованих постановках).

Рейтинг. Суть його полягає в оцінюванні окремих сторін педагогічної діяльності компетентними суддями (експертами). Перед експертами ставлять певні вимоги: компетентність (знання сутності проблеми); креативність (здатність творчо розв'язувати завдання); позитивне ставлення до експертизи; відсутність схильності до конформізму (наявність власної думки, здатність відстоювати її); наукова об'єктивність; аналітичність і конструктивність мислення; самокритичність.

Тестування. Це система психолого-педагогічних завдань, спрямованих на дослідження окремих рис і якостей людини. Існує кілька класифікацій тестів:

– за природою оцінювання якостей: *тести успішності, тести здібностей* та *індивідуальні тести;*
– за формою подачі завдань: *вербальні* (побудовані на основі завдань, виражених у словесній формі) і *невербальні* (у формі різноманітних наочних і слухових образів).

Тести застосовують для визначення рівня знань або вмінь, здобутих індивідом у певній галузі навчальної чи професійної діяльності.

Неодмінними вимогами до тестування є:

— обов'язковий для всіх комплекс випробовувальних завдань;

— чітка стандартизація зовнішніх умов, у яких здійснюється тестування;

— наявність більш-менш стандартної системи оцінювання та інтерпретації результатів;

— використання під час оцінювання середніх показників результатів тестування.

Запитання і відповіді до тестів мають бути лаконічними, чіткими і точними.

У процесі тестування досліджуваний повинен зафіксувати свої відповіді у формі, яка полегшує підрахунок отриманих даних, складання таблиць, оцінювання результатів опитування. Залежно від виду тесту використовують різні засоби фіксації відповідей: тестові картки, бланки, в яких відповідь фіксується записом потрібного номера, знаками «плюс» або «мінус», відповідною цифрою тощо; картки з тестами, в яких треба заповнити пропуски, внести доповнення; картки, які заповнюються за допомогою технічних засобів.

Експертна оцінка. З її допомогою досліджують педагогічні проблеми, які не піддаються формалізації. Цей метод поєднує опосередковане спостереження і опитування із залученням до оцінювання явищ найкомпетентніших фахівців.

Різновидом експертизи є метод *педагогічного консиліуму* — колективне оцінювання даних особистості та прогнозування її подальшого розвитку.

Педагогічний експеримент. Цей вид педагогічного дослідження здійснюють за допомогою методів емпіричного пізнання. Основна мета експерименту полягає у перевірці теоретичних положень, підтвердженні робочої гіпотези та всебічному вивченні теми дослідження. Тому його вважають одним із способів одержання нового педагогічного знання.

Педагогічний експеримент визначають як дослід або спостереження явища у спеціально створених умовах, що дає змогу стежити за його перебігом, керувати ним, відтворювати щоразу при повторенні цих умов. Суттєвою ознакою експерименту є активне втручання дослідника в діяльність об'єкта педагогічного пошуку.

За умовами проведення експерименти класифікують на природні та лабораторні. *Природний експеримент* проводять у звичній, природній обстановці навчально-виховного процесу, яку дослідник не може принципово змінювати залученням нового фактора педагогічного впливу. Це обмежує можливості експериментального пошуку. Однак результати є готовими для безпосереднього впровадження у педагогічний процес. *Лабораторний експеримент* здійснюють шляхом ізоляції явища, щоб якомога повніше дослідити дію активного фактора педагогічного впливу. Штучність лабораторного експерименту, умови його проведення не дають змоги переносити отримані результати в навчально-виховний процес без додаткової їх перевірки в природних умовах.

З огляду на мету виокремлюють констатуючі, пошукові та формуючі експерименти. *Констатуючий експеримент* спрямований на вивчення педагогічного явища в умовах дії існуючих факторів, тобто тих, які були визначені до експерименту і не змінювались. *Пошуковий експеримент* — це особливий вид експерименту, під час якого дослідник не знає факторів, що впливають на педагогічний процес, і проводить його розвідку для отримання первинної інформації. У педагогіці до такого експерименту вдаються рідко. *Формуючий експеримент* має на меті довести, завдяки яким факторам можна досягти необхідних результатів навчально-виховного процесу.

Усі види педагогічного експерименту будуть результативними, якщо їх сплановано відповідно до вимог вірогідності, надійності, репрезентативності здобутих даних. До того ж проводити їх необхідно поетапно. Науковці (В. Алфімов, В. Зверев, А. Капто, І. Поташник) виокремлюють такі етапи педагогічного експерименту:

1. Діагностичний. Це аналіз стану педагогічного процесу щодо ракурсу досліджуваної проблеми, виявлення і формулювання суперечностей, що потребують негайного усунення за допомогою нових методик, технологій, структур, нового функціонального механізму, тобто етап виявлення проблеми й обґрунтування її актуальності.

2. Прогностичний. На цьому етапі визначають мету, її декомпозицію серед завдань експерименту; вибудовують моделі нової технології (методика, структура, система заходів тощо); формулюють гіпотезу, прогнозують

очікувані позитивні результати, а також можливі збитки, втрати, негативні наслідки тощо, визначають компенсаційні механізми (заходи, резерви тощо). Іншими словами, це етап розроблення розгорнутої програми експерименту.

3. Організаційний. Цей етап передбачає складання програми експерименту, забезпечення умов для її реалізації, підготовку матеріальної бази експерименту, розподіл управлінських функцій у дослідно-експериментальній роботі, організацію спеціальної підготовки кадрів, що беруть участь в експериментальній роботі, створення методичного забезпечення їхньої діяльності тощо.

4. Практичний. Полягає він у здійсненні вихідних діагностичних зрізів, що констатують стан досліджуваного явища; реалізації нової технології (методики, системи заходів тощо); відстеженні специфіки досліджуваного процесу; вимірюванні проміжних (поточних) результатів; коригуванні випробовуваної освітньої технології; здійсненні контрольних діагностичних зрізів.

5. Узагальнювальний. Зорієнтований він на оброблення здобутих емпіричних даних, співвіднесення результатів експерименту з поставленими цілями і завданнями, аналіз усіх результатів, коригування гіпотези, моделі нової технології відповідно до кінцевих результатів, оформлення й опис процесу і результатів експерименту.

6. Упроваджувальний. Цей етап полягає у поширенні і впровадженні в роботу різних педагогічних колективів нової освітньої технології або методики як керованого процесу.

Методи теоретичного педагогічного дослідження.

До теоретичних методів педагогічного дослідження відносять індукцію і дедукцію, аналіз і синтез, порівняння, класифікацію, абстрагування і конкретизацію, уявний експеримент.

Індукція і дедукція. Індукція (лат. inductio — представлення, проведення) є методом наукового пізнання, спрямованого на з'ясування причинно-наслідкових зв'язків між педагогічними явищами, узагальнення емпіричних даних на основі логічних припущень від конкретного до загального, від відомого до невідомого. Індуктивні знання мають імовірнісний характер, бо завжди виражають припущення про існування певної закономірності. Вірогідність такого припущення перевіряють експериментальним дослідженням. Тому індукція є обов'язковою складовою педагогічного експерименту, що допомагає визначити причинність досліджуваних явищ. Вона відкриває шлях розвитку знання від емпіричного до теоретичного рівня, виступає способом створення педагогічних концепцій, які є результатом узагальнення одиничних спостережень.

Основою ***дедукції*** (лат. deductio — відведення) є наукові положення і постулати, що не вимагають дослідно-експериментального підтвердження, а сприймаються як аксіоми. Дедукція дає вірогідні знання, оскільки іде від загального до конкретного.

У педагогічних дослідженнях, крім аксіоматичного дедуктивного методу, використовують і *гіпотетично-дедуктивний,* специфіка якого полягає в зіставленні загальних положень з емпіричними фактами, що підтверджують правильність зроблених висновків. Саме так будується пояснювальна частина гіпотези, яка є дедуктивним припущенням про наслідки досліджуваних педагогічних явищ, що емпірично перевіряють у процесі експерименту.

У педагогічному процесі індукція і дедукція постають як діалектична єдність пізнання загального та конкретного: індукція виявляє окреме як загальне, а дедукція виводить окреме із загального.

Аналіз і синтез. Ці два методи наукового пізнання теж існують в єдності і взаємодії. ***Аналіз*** — це уявне або фактичне розкладання цілого на частини. За допомогою аналізу виділяють і досліджують окремі ознаки предмета чи явища. Це дає змогу вивчити їх структуру, відокремити суттєві ознаки від несуттєвих, розкрити різнобічні зв'язки предмета з іншими предметами педагогічної реальності, з'ясувати властиві йому протиріччя. Однак виявлені в такий спосіб ознаки є недостатніми, оскільки їх досліджують окремо і не зіставляють. Щоб розглянути їх як елементи цілого, використовують *синтез,* що встановлює єдність складових предмета дослідження.

Методи аналізу і синтезу застосовують для визначення проблеми пошуку, наукової концепції, розроблення гіпотези тощо.

Порівняння. Це метод зіставлення досліджуваних предметів і встановлення їх подібності або відмінності. На *рівні чуттєвого пізнання* педагогічної реальності порівняння фіксує зовнішню подібність або відмінність, *на рівні раціонального* — подібність або відмінність внутрішніх зв'язків, що сприяє виявленню закономірностей, розкриттю сутності матеріалу, що вивчається, тощо.

Для досягнення правильних результатів у процесі порівняння слід зіставляти тільки однорідні об'єкти і поняття, порівнювати предмети за суттєвими ознаками.

Класифікація. Цей метод використовують на початкових стадіях дослідження. Він дає змогу упорядкувати і класифікувати педагогічні явища на основі їх однорідності, сприяючи подальшому науковому пізнанню. Продуктивність класифікації залежить від вибору критеріїв, за якими її здійснюють. Нечіткість такого вибору унеможливлює чітку характеристику змісту явищ і процесів, які вивчають.

Аналізуючи заходи, зібрані факти, роботу, дослідник використовує й *узагальнення.* Воно припускає логічний перехід від одиничного до загального, від менш загального до більш загального судження, знання, оцінки. Узагальнене судження, будучи більш глибоким відображенням дійсності, дає змогу проникнути в сутність заходів, явищ і в такий спосіб оцінити діяльність педагогів із принципових позицій.

Абстрагування і конкретизація. Під *абстрагуванням* розуміють процес уявного виокремлення певної властивості або ознаки предмета з метою

більш глибокого його вивчення. Існує два види абстрагування: *узагальнювальне* (виділення у багатьох предметах загальних однакових рис) та *ізолююче* (не потребує вивчення багатьох предметів, оскільки дослідник аналітично вирізняє потрібну властивість одного з предметів і зосереджує на ній увагу).

Граничним видом абстрагування є *ідеалізація,* яка ґрунтується на послідовному максимальному ізолюванні досліджуваної властивості від супутніх факторів, внаслідок чого створюються уявні ідеальні об'єкти, яких не існує у педагогічній реальності.

Конкретизація полягає в наданні предмету конкретного вираження. Це дає змогу точніше охарактеризувати об'єкт, врахувати структурні та функціональні зв'язки його компонентів.

Уявний експеримент. У такому експерименті на основі теоретичних і емпіричних знань створюється ідеальний об'єкт, який далі співвідноситься з педагогічною дійсністю та імітує ті ситуації, що могли існувати в реальному експерименті. У цьому типі експерименту виділяють три етапи: формулювання завдань і створення експериментальної ситуації; формування уявної моделі експерименту; прогнозування та аналіз можливих експериментальних результатів. Він є ефективним методом планування та осмислення дослідної роботи, що дає змогу виявити найважливіші для наукового пізнання зв'язки об'єкта вивчення.

Методи кількісного оброблення результатів педагогічного дослідження. Використовують їх для кількісного аналізу фактичного матеріалу, отриманого у процесі дослідження. Ці методи надають процесу дослідження чіткості, структурованості, раціональності, ефективності при опрацюванні великої кількості емпіричних даних. Широко використовують такі їх види:

Реєстрування. Передбачає воно виявлення певної якості в явищах певного класу і обрахування її за наявністю або відсутністю (наприклад, кількість скоєних студентами негативних вчинків).

Ранжування. Сутність його полягає у розміщенні зафіксованих показників у певній послідовності (зменшення чи збільшення), визначенні місця в цьому ряду об'єктів (наприклад, складання списку студентів залежно від рівня успішності та ін.).

Моделювання. Воно спрямоване на створення і дослідження *наукових моделей* — смислово представленої і матеріально реалізованої системи, яка адекватно відображає предмет дослідження (наприклад, моделює оптимізацію структури навчального процесу, управління навчально-виховним процесом тощо), є засобом теоретичного дослідження педагогічних явищ через уявне створення (моделювання) життєвих ситуацій; допомагає пізнати закономірність поведінки людини у різних ситуаціях.

Залежно від засобів побудови моделі поділяють на матеріальні та уявні. До *матеріальних* належать моделі, втілені у металі, склі тощо. З їхньою

допомогою вивчають структуру, характер, сутність об'єкта. До *ідеальних моделей* відносять наочно-образні, вербальні, знакові та математичні моделі.

Побудова моделі, як правило, спрощує та узагальнює оригінал. Це сприяє упорядкуванню і систематизації інформації про нього. Кожна модель має фіксувати найголовніші риси об'єкта вивчення. Дрібні фактори, зайва деталізація, другорядні явища ускладнюють саму модель і перешкоджають її теоретичному дослідженню.

Метод вимірювання. Педагогічні дослідження потребують використання методів математичної статистики. Вже на початку дослідження треба знати, які параметри педагогічного об'єкта вивчатимуться, методику їх актуалізації, засоби збору та фіксації спостережень, техніку обчислення. Тобто розроблення експериментальної методики слід починати з передбачення кінцевого результату, якому мають бути підпорядковані всі попередні процеси.

Для всіх вимірювань (певні відповідності між явищами, що вивчаються, і числами) використовують кілька шкал. Найпростішою є *шкала найменувань.* її складають наданням об'єктам вивчення цифрових позначень. *Шкала порядку* дає змогу вирізняти ступінь виявлення певних властивостей чи ознак об'єктів, їх співвідношення («більше — менше», «краще — гірше»). Цю шкалу застосовують для врахування якісних показників педагогічного явища, які не мають суворої кількісної міри. *Пікала інтервалів* визначає градації властивостей об'єкта і їх відмінності в однакових інтервалах, тобто встановлює *одиницю вимірювання.* Об'єкту присвоюється число, що дорівнює числу таких одиниць. У *шкалі відношень* чітко визначено положення нульової точки.

Жодне вимірювання не може бути виконаним абсолютно точно, тим більше педагогічне, яке не піддається конкретному опису. Однак методи математичної статистики дають можливість урахувати імовірні неточності і відобразити їх у педагогічній інтерпретації статистичного оброблення.

За допомогою статистичних методів визначають середні величини отриманих показників: середнє арифметичне (наприклад, визначення кількості помилок у перевірених роботах контрольної й експериментальної груп); медіану — показник середини ряду (наприклад, за наявності двадцяти студентів у групі медіаною буде оцінка шостого студента в списку, в якому всі студенти розподілені за рангом їхніх оцінок); ступінь розсіювання — дисперсію, чи середнє квадратичне відхилення, коефіцієнт варіації та ін.

Для проведення цих підрахунків використовують відповідні математичні формули, застосовують довідкові таблиці. Результати, оброблені за допомогою методів математичної статистики, дають змогу встановити кількісну залежність у вигляді графіків, діаграм, таблиць.

Отже, педагогіка послуговується широким арсеналом наукових методів дослідження, і всі вони спрямовані на отримання достовірних даних про педагогічну реальність.

Лекція №3. ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

План

1. Особливості періоду переходу зі школи у заклади вищої освіти.
2. Вікові особливості студентської молоді.
3. Кризові ситуації студентського віку.
4. Типологія студентства.

1. Особливості періоду переходу зі школи у вищий навчальний заклад

Основну масу здобувачів освіти, які навчаються у закладах вищої освіти, складають юнаки та дівчата віком 18 – 25 років. Тому одним з головних завдань педагогіки вищої школи є вивчення особливостей студентської молоді. Якщо в арсеналі педагогічної науки ми маємо багату монографічну літературу зі шкільного віку, то узагальнюючих робіт стосовно юнацького віку дуже мало. Студентство в педагогічному та психологічному відношенні достатньо ще не вивчено.

Це пояснюється існуванням двох точок зору у визначенні студентства. Одні вчені стверджують, що у студентському віці у юнаків та дівчат лише розвиваються ті тенденції, які вже було закладено у старшому шкільному віці, отже, студентство не являє собою особливого етапу в розвитку людини. Представники іншої точки зору відносять студентство до категорії дорослих людей, яких педагоги та психологи не диференціюють. В аргументах обох точок зору міститься частина істини. Але це не дає підстав не вивчати студентський вік, як самостійний та важливий етап у розвитку людини.

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

Уже в старшому шкільному віці в значної частини юнаків та дівчат формуються інтереси в різноманітних галузях знань. Після вступу до вищого навчального закладу в молодих людей відбувається, з одного боку, процес звуження інтересів щодо їх професіоналізації, з іншого – досить різноманітне розширення інтересів в обраній галузі знань. У зв’язку з тим рід попередніх інтересів звужується та відступає на задній план. Якщо школяр вступає до гуманітарного навчального закладу, то звужуються інтереси до технічних наук, і навпаки.

Навчання у вищому навчальному закладі – період найбільш інтенсивного розквіту інтелектуальних та моральних сил людини. К.Д.Ушинський називав вік від 16 до 22 – 23 років найбільш вирішальним

періодом у житті людини. Він писав: “ Саме тут завершується період утворення окремих уявлень, і якщо не всі вони, значна частина їх групується в одну мережу, достатньо простору, щоб надати рішучу перевагу тому чи іншому напрямку думок людини та їх характеру. Важливо, щоб матеріал, який в цей час вливають в душу юнакам був доброї якості” [].

До моменту вступу до вищого навчального закладу більшість юнаків та дівчат досягають фізичної зрілості. Однак психічних розвиток особистості продовжується. Процес розвитку особистості проходить рід послідовних стадій, кожна з яких характеризується своїми рисами, структурою психічної діяльності, особливостями зв’язків психічних процесів та якостей особистості, її взаємин з довкіллям. Наступна стадія готується попередньо і переходить у нову, більш, високу, з характерними для неї особливостями мотиваційної, операційної та змістової сторін психічної діяльності в їхньому взаємозв’язку.

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

У школі навчання – дозоване засвоєння навчального матеріалу на кожний урок; у вищому навчальному закладі – навчальний процес, що носить науково-пошуковий, творчий характер, пов’язаний з глибоким самостійним засвоєнням знань, дозованих не на урок, а на семестр, пов’язаний з опануванням новими вузівськими методами роботи. У школі – щоденний контроль, перевірка поточної успішності, у вищому навчальному закладі – подання нового матеріалу та перевірка його засвоєння поділені тривалими проміжками. Зростаючий обсяг роботи у вузі іноді здається першокурсникам нездійсненним, а відсутність щоденного контролю за їх роботою призводить до того, що вільний час першокурсникам здається безмежним порівняно зі школою.

Одним з недоліків роботи загальноосвітньої школи є слабка підготовка випускників до навчання у вищій школі. Ідеться не про якість та кількість одержаних у школі знань, а про підготовленість випускників до організації, методів навчання у вищому навчальному закладі. Середні школи, ліцеї, гімназії шукають шляхи ліквідації цього недоліку. Широко впроваджуються в старших класах лекції, пишуться реферати, конспектуються першоджерела, організовується самостійна робота над книгою, проводяться семінарські заняття, вводиться залікова система оцінки знань учнів тощо. Водночас, досвід

свідчить, що студенти перших курсів не вміють правильно організувати свою працю в нових для них вузівських умовах, не підготовлені до нових вимог, методів роботи. Незадовільна робота першокурсника виявляється у відсутності чіткого режиму роботи, системи, заданого ритму і темпів роботи, послідовності та систематичності, у невмінні правильно відмежовувати працю і відпочинок, активно відпочивати, у незнанні вузівських методів самостійної роботи.

Середнє число годин самостійної роботи коливається між січнем та лютим 8-9 годин на добу та вереснем – груднем 1-2 години на добу. Поривчастість, скачки, штурм у період сесії викликають велику напругу, яка змінюється тривалим періодом бездіяльності. Навряд чи потрібно доводити шкідливість такої системи.

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

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

Необхідна ще більш цілеспрямована робота у вищій школі з формування переконань студентів щодо перетворення цих переконань у правильні вчинки та дії. Під час вступу до вищого навчального закладу особистість продовжує формуватись під впливом нового стану, який вона займає у суспільстві порівняно зі школою, нового колективу, оточення, умов, вимог. Розширюється коло відносин студентів з іншими людьми. У школі – клас, у вузі – курс, група, де інші стосунки, суспільні функції, вікові категорії. У школі основне середовище – однолітки, у вузі на одному і тому ж курсі навчаються люди різного віку – юнацького (до 21 року), зрілого віку (до 35 років), різного життєвого досвіду, знань, сімейного стану та ін.

Новий студентський колектив, новий характер навчання, зростаюча самостійність та активність здійснює вирішальний вплив на формування та розвиток особистості порівняно зі шкільним віком, змінюються і мотиви діяльності студентства. Навчання набуває професійної спрямованості, конкретного змісту, тому що здобуття знань, умінь, розвиток здібностей стає

важливою умовою професійної класифікації майбутнього спеціаліста. Пізнавальні інтереси стають вибірковими, набувають професійної спрямованості. Перехід зі школи у вищий навчальний заклад – складний етап. Набуття нових знань, умінь, інший режим, стиль і методи роботи, нове середовище, нові незвичні умови – все це сприяє становленню нового ряду умовних рефлексів, нового динамічного стереотипу. Цей перехід відбувається надто індивідуально, іноді навіть з надзвичайною напругою нервової системи. Студенту, який прийшов у вищий навчальний заклад одразу після школи, набагато легше перебудуватись, ніж дорослій людині, яка звикла на виробництві, в армії до іншого режиму, інших умов. Пояснити це можна значною схожістю умов життя школи та вузу, ніж вузу та виробництва, меншою зміною, переробкою динамічного стереотипу. Переробка стереотипу необхідна, вона обумовлена новими для студента умовами. Проте, за відповідної підготовки сім'єю, школою до нових вузівських методів навчання, нового режиму, нових умов, наукової організації праці студентів у вузі цей перехід від шкільного життя до вузівського може проходити більш м'яко, без зайвої напруги, значно швидше та ефективніше.

Якщо суперечності між знаннями, рівнем розвитку вчорашнього школяра та вузівськими вимогами є діалектичними. Що спонукають студентів до знань, до подолання труднощів, то суперечностей, про які йшлося вище (між новими умовами та непідготовленістю до них студентів, між фізичною і громадською зрілістю), є формально логічними, які ускладнюють і так складний процес переходу зі школи у вищий навчальний заклад. Якщо перші суперечності (діалектичні) є об'єктивними, необхідними, то другі можна не створювати при відповідній підготовці старшокласників до нових вузівських умов.

Студенти молодших курсів різні за віком, розвитком, досвідом, індивідуальними особливостями. Керувати процесом формування майбутніх спеціалістів без знання та врахування їхніх особливостей не можливо. Слід вважати, що і до виховання студентів прийнятне золоте правило К.Д. Ушинського, яке твердить, що, якщо ви хочете виховати людину у всіх відношеннях, то ви повинні вивчити її у всіх відношеннях. На молодших курсах навчаються студенти які вже досягли повної фізичної зрілості, а також ті, яки ще не досягли її. Загальним для тих чи інших є трудове самовизначення, зроблений вибір професії, спільна трудова діяльність – навчання, а також нове положення їх в суспільстві, спільні професійні інтереси. Розвиток студентів молодших курсів проходить під впливом цих змін, нових умов. Характер навчання здійснює важливий вплив на формування особистості. Новий зміст навчання, методи роботи у вузі вимагають великого рівня самостійності, активності особистості, здібності до узагальнення, абстракції, творчості. Їхні пізнавальні інтереси набувають професійної спрямованості, більш стійкого характеру. Інтенсивно розвивається увага, особливо довільна спостережливість, збільшується значення абстрагованого, словесно-логічного,

навмисного запам’ятовування. Розумова діяльність набуває більш великого рівня узагальнення та абстрагування, що є необхідною передумовою формування теоретичного мислення. Для студентів характерна схильність до філософського підходу до явищ життя, критичність мислення. Прагнення заперечувати авторитети, встановлені правила, все реформувати пояснюється прагненням молоді до ідеального у своїх переживаннях.

5. Вікові особливості студентської молоді

Вікові особливості – комплекс фізичних, пізнавальних, інтелектуальних, мотиваційних, емоційних властивостей, які притаманні більшості людей одного віку.

Студентський вік — період пізньої юності.

Місія юності в житті кожної людини, як писав відомий французький дослідник М.Дебесс, полягає, по-перше, в тому, щоб відкрити самого себе й інших людей, по-друге, збагатити максимально свій світогляд, пізнати можливості людини, перш ніж зробити остаточний вибір.

Студентство як соціальна група виникло в XI-XII ст. із відкриттям в Європі перших вищих навчальних закладів. Воно об’єднує молодих людей, які свідомо та цілеспрямовано оволодівають професійними знаннями, уміннями й навичками, набувають професійних якостей, готуються до виконання важливих професійних, культурологічних, громадсько-політичних, сімейних та інших функцій через навчання у вищих навчальних закладах.

Термін **«студент»** (від лат. studens (studentis) – такий, що старанно працює; той, що займається) означає того, хто наполегливо працює, робить справу, тобто опановує знання, вивчає (студіює) науку.

Згідно із Законом України «Про вищу освіту», студент (слухач) – особа, яка в установленому порядку зарахована до вищого навчального закладу і навчається за денною (очною), вечірньою або заочною, дистанційною формами навчання з метою здобуття певного освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівнів.

Як правило, саме в студентському віці досягають максимуму свого розвитку не тільки фізичні, а й психічні властивості та процеси: сприймання, увага, пам’ять, мислення, мовлення, емоції та почуття. Б.Г.Анан’єв вважав, що цей період найсприятливіший для навчання та професійної підготовки.

Студентський вік або період другої юності поділяється на стандартний (17 – 22 роки) та нестандартний (23 – 27 років).

Вступ до вузу є якісно новим етапом у розвитку особистості. Тут починається важлива пора другої юності, коли усвідомлюється власна роль у суспільстві і відповідальність за себе. У побуті, в колі сім’ї студенти також набувають все більшої незалежності і свободи від опіки батьків, залишаючись все ж таки в певній економічній залежності від них.

Студентський вік – це період завершення формування морально-етичної сфери, становлення і стабілізації характеру й, що конче важливо, прийняття статусу та відповідальності дорослої людини відповідно до своєї статі. Із цим періодом пов'язаний початок «економічної активності», під якою демографи розуміють включення людини в самостійну виробничу діяльність, початок трудової біографії, а також формування близьких інтимних стосунків. Ієрархія мотивації, всієї системи ціннісних орієнтацій, інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з професіоналізацією – важливі моменти цього періоду.

Творчі можливості, що безупинно зростають, розвиток інтелектуальних і фізичних сил, котрі супроводжуються розвитком зовнішньої привабливості, приховують у собі ілюзії, що це зростання сил триватиме «вічно», що все краще життя попереду, що всього задуманого можна легко досягти. Підвищується інтерес до моральних проблем (мети, способу життя, обов'язку, любові, вірності тощо).

Назагал розвиток особистості студента здійснюється в таких напрямах:

- формування «Я-концепції», «Я-ідентичності»; зміцнення мотиваційної сфери, переконань, професійної спрямованості;
- розвиток здібностей;
- удосконалення, «професіоналізація» психічних процесів; підвищення відчуття обов'язку, розвиток відповідальності за власне життя; стабілізація самооцінки, рівня домагання особистості студента;
- на основі формування досвіду, стабілізації певних якостей особистості, розвитку самосвідомості зростають загальна зрілість та стійкість особистості; підвищення ролі самоуправління в процесі діяльності та
- поведінки; зміцнення професійної самостійності та готовності до майбутньої практичної роботи.

На що потрібно звертати увагу педагогам? Передусім на те, що студентський вік поєднує в собі особливості юності та дорослості. Перші курси ближче до юнацького віку, і тому навчальний процес необхідно будувати з урахуванням особливостей юнацького віку. Старші курси ближче до дорослого, тому в навчальній діяльності необхідно враховувати особливості дорослої людини, які детальніше будуть висвітлені в наступному розділі. Отже, в навчальному процесі потрібно спиратися на позицію студента як практично дорослої людини. Саме в цей період відбувається перехід до дорослого статусу. Тому важливим є створення умов навчання на принципах поваги, взаємодії, співпраці. Важливим є використання власної активності студента, його здатності до самоуправління.

Викладач має враховувати індивідуальні особливості студентів, виявляти до студентів тактовність, обережність в оцінних судженнях. Також він може допомогти студенту в формуванні адекватної самооцінки, цілеспрямовано організуючи таку педагогічну ситуацію, де б студент зміг

показати себе у вигідному світлі перед значимими іншими (студентською групою) і отримати позитивну оцінку.

Особливо бурхливо в цей період розвиваються спеціальні здібності. Студент уперше стикається з різними видами діяльності, які є компонентами майбутньої професії, тому на старших курсах необхідно приділяти увагу діалоговим формам спілкування зі студентами в процесі виконання ними курсових проектів, проходження практики тощо.

Емоційна сфера в студентському віці набуває певного врівноваженого стану, «заспокоюючись» після бурхливого прояву в підлітковому віці. Виражений і часто підкреслений раціоналізм викладача може негативно вплинути на розвиток емоційної сфери студентів. Тому викладачу варто зберігати баланс раціонального й емоційного в стилі спілкування зі студентами.

Не в усіх юнаків і дівчат здатність до свідомої регуляції власної поведінки та діяльності розвинена повною мірою. Нерідкими є немотивований ризик, невміння передбачити наслідки своїх учинків, бажання відкласти виконання завдань на останній момент, невміння планувати свій час. Такі студенти потребують чіткого управління навчальною діяльністю.

Викладачу слід широко використовувати різноманітні методи навчання: лекції, дискусії, мозковий штурм, розв’язання практичних ситуацій, метод «кейсів», ігрові вправи, що спонукає студентів до самостійного вирішення поставлених перед ним навчальних проблем.

Необхідною умовою успішної діяльності студента є освоєння нових для нього особливостей навчання у ЗВО, що усуває відчуття внутрішнього дискомфорту й блокує можливість конфлікту із середовищем.

Нові умови діяльності у навчальному закладі – це якісно нова система відносин відповідальної залежності, де на перший план виходить необхідність самостійної регуляції власної поведінки, наявність тих ступенів свободи в організації власних занять і побуту, які донедавна були недоступними.

Дослідження показують, що першокурсники не завжди успішно опановують знання аж ніяк не тому, що здобули слабку підготовку в середній школі, а тому, що в них не сформовані такі риси особистості, як готовність до навчання, здатність навчатися самостійно, контролювати й оцінювати себе, розуміння своїх індивідуальних особливостей пізнавальної діяльності, уміння правильно розподіляти свій робочий час для самостійної підготовки тощо.

Перший курс вирішує завдання прилучення недавнього абітурієнта до студентських форм життя. У цей період можуть виникати такі труднощі: негативні переживання, пов’язані з відходом учорашніх учнів від шкільного колективу з його взаємною допомогою й моральною підтримкою, невизначеність мотивації вибору професії, недостатня психологічна підготовка до неї, відсутність щоденного контролю педагогів, невміння здійснювати самоуправління поведінкою й діяльністю; правильно планувати життєдіяльність (працю й відпочинок) в нових умовах; невміння

налагоджувати побут і самообслуговування, особливо за переходу з домашніх умов у гуртожиток; нарешті, відсутність навичок самостійної роботи, невміння конспектувати, працювати з першоджерелами, словниками, довідниками, покажчиками.

Дослідники розрізняють три форми адаптації студентів-першокурсників до умов навчального закладу:

1) адаптація формального, пізнавально-інформаційного пристосування студентів до нового оточення, до структури вищої школи, до змісту навчання в ній, її вимог, до своїх обов'язків;
2) суспільна адаптація, тобто процес внутрішньої інтеграції (об'єднання) груп студентів-першокурсників й інтеграція цих же груп зі студентським оточенням у цілому;
3) дидактична адаптація, що стосується підготовки студентів до нових форм і методів навчальної роботи у вищій школі.

Другий курс – період напруженої навчальної діяльності студентів. Процес адаптації до даного середовища в основному завершений. У житті студентів інтенсивно включені всі форми навчання й виховання. Студенти здобувають загальну підготовку, формуються їхні широкі культурні запити й потреби.

Третій курс – початок спеціалізації, зміцнення інтересу до наукової праці як відображення подальшого розвитку й поглиблення професійних інтересів студентів. Відбувається перехід до самоуправління власною поведінкою та діяльністю, прийняття відповідальності за власне життя, успіхи та невдачі. Нагальна потреба в спеціалізації найчастіше призводить до звуження сфери різнобічних інтересів особистості. Відтепер форми становлення особистості у вищому навчальному закладі в основних рисах визначаються чинниками спеціалізації.

Старші курси – перше реальне ознайомлення зі спеціальністю в період проходження навчальної практики, виконання дипломної роботи. Для поведінки студентів характерний інтенсивний пошук більш раціональних шляхів і форм спеціальної підготовки, відбувається переоцінювання студентами багатьох цінностей життя, приймається рішення щодо подальшого навчання в магістратурі, з'являється перспектива швидкого закінчення ЗВО, що сприяє формуванню чітких практичних настанов на майбутній вид діяльності. Проявляються нові актуальні цінності, пов'язані з матеріальним і родинним станом, місцем роботи тощо. Студенти поступово відходять від колективних форм життя ЗВО.

На останніх курсах навчання неабияку роль відіграє інтерес до протилежної статі, бажання знайти собі пару. Однак сьогодні спостерігається тенденція зменшення кількості одружень у студентські роки, зростання питомої ваги цивільних шлюбів порівняно з офіційним шлюбом. Молоді люди прагнуть спочатку знайти майбутнє місце роботи , можливість отримати гідний заробіток, якось влаштуватися в житті, а вже потім створювати сім'ю.

Це значною мірою пов’язане з незадовільними соціальними чинниками (відсутність достатньої державної підтримки молодих сімей, ускладнене працевлаштування молодих фахівців, побутова невлаштованість, матеріальні проблеми тощо).

Зрозуміло, становлення спеціаліста у ЗВО відбувається не одразу і проходить певні етапи. В.А.Семиченко вирізняє певні рівні усвідомлення студентами змісту навчально-професійної діяльності та його взаємозв’язку з майбутньою професією.

Перший рівень характеризується тим, що в системі уявлень студента відсутнє розуміння взаємозв’язку навчальних предметів. Не встановлюються логічні зв’язки між навчальними предметами і змістом майбутньої професії.

Другий рівень визначається встановленням первинних, хоча формальних, логічних зв’язків між предметами, але вони не відображають змісту професійної діяльності.

Третій рівень – початок розуміння окремих навчальних предметів як засобів професійної підготовки. Починає здійснюватися перехід від змісту навчальних предметів до змісту професійної діяльності.

Четвертий рівень пов’язаний з розширенням зв’язків навчальних предметів зі структурою майбутньої професійної діяльності. Початок виокремлення мета предметних зв’язків, що забезпечують розкриття реальних перспектив розвитку професійно важливих якостей в межах окремих предметів засобами власної діяльності.

П’ятий рівень – повне усвідомлення багатогранності зв’язків між змістом навчального процесу і професійною діяльністю. Молода людина усвідомлює соціальні та професійні завдання вищої освіти, бере на себе відповідальність за результати власної поточної діяльності. На жаль, зазначає автор, не всі студенти досягають четвертого і п’ятого рівнів.

У студентський період відбувається активне формування індивідуального стилю учіння. На думку американського ученого Д.Кольба, учіння можна представити у вигляді циклу, що має чотири послідовні стадії : спочатку студент ознайомлюється з конкретною ситуацією й накопичує конкретний досвід, згодом настає етап рефлексивного спостереження взаємодії нового знання з наявним. Логічним продовженням є концептуалізація результатів спостереження та формування теоретичних понять (висновки з досвіду), що згодом перевірятимуться на практиці (етап планування наступних дій). У результаті експерименту з’являється новий конкретний досвід і весь цикл розпочинається знову. Для ефективного учіння впродовж усього навчального циклу людина має бути здатною до відповідних дій на кожному етапі. Ці навчальні переваги Д. Кольб назвав стилями учіння. Скориставшись моделлю Д.Кольба, П.Хані та А.Мамфорд описали такі стилі, які виявляються й у дорослому віці в процесі навчання:

Активісти. Їхня увага спрямована на ситуацію «тут і зараз», полюбляють набувати нового досвіду. Вони об’єктивні та нескептичні, що дає

їм змогу з ентузіазмом сприймати все нове. Для них важливо «все один раз спробувати». Забуваючи про обачність, без зайвих роздумів поринають у ризиковані справи і отримують задоволення від діяльності. Найчастіше вирішують проблеми методом мозкового штурму . Після виконання якогось завдання швидко втрачають інтерес до нього і починають шукати наступне. Вміють добре впоратися з усілякими труднощами, які виникають перед виконанням нового завдання, але саме виконання завдання після цього може здатися нудним. Тому у них знижується ефективність роботи, якщо необхідно багаторазово виконувати завдання за аналогією. Для них головне – знайти нову інформацію, а не «відшліфувати» майстерність.

Рефлектори. Їм необхідно зважити, обдумати й розглянути з різних позицій увесь набутий досвід, перш ніж зробити висновок. Вони приділяють аналізу та переробці інформації стосовно набутих знань та практичного досвіду більше часу, на відміну від формування висновків. Для рефлекторів важливо бути обережним і нічого не залишати непоміченим. Під час занять та дискусій зазвичай обирають споглядальну позицію, їм подобається спостерігати за діями інших людей і лише потім висловлювати власну точку зору. Під час виступу перед ними постає картина, в якій присутні події минулого та майбутнього, що пов’язані з актуальним моментом, а також результати спостережень.

Теоретики. Схильні аналізувати, синтезувати, адаптувати й інтегрувати спостереження у складні, але логічні теорії, що вирізняються здоровим глуздом. Уміють вибудовувати послідовні теорії з фактів, які, здається, неможливо порівняти. Віддають перевагу висуванню базових гіпотез та принципів, моделюванню, системному мисленню. Зазвичай усе виконують бездоганно і не заспокоюються, доки все буде зроблено так, щоб воно вписувалось у їхню систему раціональності. Часто ставлять питання про смисл речей. Зазвичай пристрасні, багато аналізують, більшою мірою схильні до раціональної об’єктивності, аніж до чогось сумнівного та суб’єктивного.

Прагматики. Полюбляють випробувати різноманітні ідеї, теорії та методи, щоб побачити , чи спрацьовують вони на практиці. Шукають нові ідеї й одразу, за першої нагоди експериментують у напрямі використання їх. Прагматик — дієвий практик, він віддає перевагу справі, а не розмовам про неї. Проблеми й нові можливості сприймаються як «виклик». Схильні відшукувати кращий спосіб розв’язання задачі, вирішення проблеми , відповіді на питання, виявляють нетерпимість до туманних ідей, прагнуть бути незалежними, полюбляють контролювати ситуацію.

Викладачеві необхідно враховувати знання про особливості цих стилів у навчальній діяльності.

Пізнавальна сфера

У цей період у пізнавальній діяльності домінує абстрактне мислення, створюється узагальнена картина світу, встановлюються глибинні взаємозв’язки між різними сферами реальності, що вивчається.

Якщо викладач не розвиває саме ці пізнавальні здібності, то у студента може закріпитися навичка напівмеханічного запам'ятовування (яка сформувалася ще в школі) навчального матеріалу, що призводить до набуття великої кількості знань, але гальмує розвиток здатності самостійно думати. Результати досліджень показали, що у більшості студентів рівень розвитку таких мисленнєвих операцій як порівняння, класифікація, узагальнення достатньо низький. Хоча ці операції мають формуватися у навчальному процесі ще в середній та старшій школі.

Найважливіша здатність, якої має набути студент під час навчання у ЗВО, це здатність самостійно навчатися, яка вплине на його професійне становлення і визначить його можливості у дорослому віці продовжувати післядипломне безперервне навчання. Навчитися вчитися важливіше, аніж засвоїти базу знань, які в наш час швидко застарівають.

Вважається, що в середині цього періоду, десь близько 19 років, наступає когнітивна зрілість, яка пов'язана із розвитком словесно-логічного, абстрактного мислення, про що йшлося вище. Хоча багато вчених наголошують, що справжня когнітивна зрілість наступає дещо пізніше (близько 25 років), коли люди стають по-справжньому незалежними і набувають здатності долати суперечності й невизначеності власного життєвого шляху. А це відбувається лише тоді, коли людина набуває навичок самостійного прийняття рішень.

Встановлено такі стадії змін у мисленні студентів у процесі навчання.

Перша стадія. Спочатку студенти інтерпретують світ і свій освітній досвід лише дуалістичним чином: світ хороший або поганий , правильний або неправильний, роль викладача — навчати студентів, а їхня власна — засвоювати матеріал.

Друга стадія. У процесі навчання студенти стикаються з тим, що існують різні і навіть суперечливі точки зору. Усвідомивши це, студенти поступово починають визнавати і навіть підтримувати таку різноманітність думок. Вони звикають до того, що люди мають на це право, і розуміють , що будь-яка людина, залежно від контексту, може підійти до одного і того явища з різних боків.

Третя стадія. На перший план виходить прагнення сформувати власну думку. Студенти визначаються і беруть на себе відповідальність за вибір власних цінностей, поглядів і власного способу життя.

Отже, студенти рухаються від початкового дуалізму мислення до толерантності щодо безлічі конкурентних точок зору, а потім — до формування самостійно обраної позиції.

Інтелектуальний розвиток у період пізньої юності відбувається у тісному зв'язку із розвитком особистості. При цьому не тільки особливості особистості впливають на характер її інтелектуального розвитку, а й закономірності розвитку інтелектуальної сфери впливають на процес розвитку

особистості, оскільки вони забезпечують формування власної світоглядної позиції.

Спостерігаючи розвиток пам'яті, уваги, мислення у різних вікових груп, вчені зазначають нерівномірність їхнього розвитку, що виявляється як у підвищенні, так і зниженні цих функцій. Розвиток одного процесу може не збігатися з розвитком іншого. З віком спостерігається зниження рівня переключення уваги і наростання індивідуальних відмінностей у показниках обсягу уваги. Зростає роль вибірковості уваги та її концентрації, що пояснюється впливом набутих знань і життєвого досвіду.

19 – 24-річний вік вважається своєрідною вершиною в розвитку пам'яті людини. Результати досліджень свідчать, що з віком знижується роль мимовільного запам'ятовування, при якому людина не ставить собі за мету запам'ятати і не застосовує для цього ніяких спеціальних засобів. І навпаки, значно підвищується роль довільного запам'ятовування, при якому свідомо ставиться мета запам'ятати і вживаються спеціальні заходи для досягнення цієї мети.

У студентів механічне заучування є рідкісним явищем. Воно потрібне лише при заучування формул, іноземних слів, дат, статистичних даних. Яким не можна дати словесного пояснення.

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

Мислення студентів порівняно із старшокласниками відзначається більшою організованістю, самостійністю і послідовністю. Організованість мислення виявляється в умінні студента пов'язувати різні розділи навчального предмета в струнку систему знань, у правильному розподілі матеріалу, правільній класифікації понять.

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

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

26-29 років – віковий період найбільш низького рівня розвитку мислення і пам'яті та високого рівня розвитку уваги;

30-33 роки – період відносно високого рівня розвитку пам'яті, мислення, уваги;

34-35 років – період спаду рівнів розвитку цих психічних функцій.

Вибір певного профілю професійної підготовки поглиблює вибірковість інтересів людини. З багатьох різноманітних знань та інтересів ніби відбираються лише певні, які безпосередньо стосуються якоїсь однієї галузі і стають головними, визначають життєвий шлях людини. Одночасно

розширюються і збагачуються провідні інтереси. Інші інтереси або поступово згасають, або займають лише деяку частину вільного часу.

Процес управління навчанням у студентському віці передбачає ставлення до них як до дорослих людей, що вимагають поваги і несуть відповідальність за власну поведінку і діяльність, широке залучення до процесу навчання студентів на всіх етапах навчання, врахування стилів учіння, створення простору для вияву самостійності, ініціативності, активності. Доцільним є використання різноманітних методів та прийомів мотивування: переконування, зацікавлення, делегування тощо. Необхідно будувати навчальний процес за безпосередньої участі самих студентів, використовуючи при цьому різноманітні методи навчання, широко використовуючи інтерактивні методи (дискусію, ділову гру, «круглий стіл» тощо) . Також викладачеві необхідно пам'ятати, що в процесі навчання в навчальних закладах студенти відчувають сильне психічне напруження, особливо в періоди оцінювання та контролю. Саме тут часто спостерігається одна з найгрубіших педагогічних помилок: негативну оцінку результатів засвоєння навчальної дисципліни викладач переносить на оцінку особистості студента в цілому , що відображається в міміці, жестах, ба й у словесній формі, що він лінивий, тупий, дурний тощо. Змушуючи студента переживати негативі емоції, викладач впливає на фізичний стан і здоров'я студента.

Кризові ситуації студентського віку

У студентські роки розрізняють нормативну кризу, яка переборюється в період адаптації до навчання у ЗВО. Проте ця криза може набувати затяжного характеру: труднощі не вирішуються, а відкладаються на потім через небажання їх розв'язувати. Можуть, наприклад, виникати негативні почуття від необхідності відвідувати заняття, критичне ставлення до викладачів, конфлікти з товаришами.

Найбільш кризовими ситуаціями студентського віку є такі:

1. *Криза професійного вибору*. Ця криза зумовлена тим, що вибір професії часто відбувається вже після вступу до вищої школи. Через це часто виникає дисонанс між несвідомо обраною професією та необхідністю отримання вищої освіти, нехай навіть із іншої спеціальності. Амбівалентність таких тенденцій (або піти з ВНЗ за власним свідомим вибором, або продовжувати навчання для збереження соціально-культурного статусу) нерідко призводить до розвитку в студентів багатьох особистісних проблем і психосоматичних розладів.

Факт вступу до університету породжує надію на повноцінне й цікаве життя, зміцнює віру молодої людини у власні сили і здібності. Проте в декого швидко наступає розчарування: виникає питання про правильність обрання ВНЗ, професії, спеціальності. Наприкінці 3-го курсу загалом вирішується питання професійного самовизначення, однак далеко не всі випускники

пов'язують своє професійне майбутнє з отриманою у ВНЗ спеціальністю. Гостро постає проблема профорієнтації та профвідбору.

2. *Криза залежності від батьківської сім'ї.* З одного боку, молоді люди можуть жити окремо від батьківської сім'ї в студентському гуртожитку, мати виражену тенденцію до самостійності, проявляти особистісну зрілість, а з іншого, – емоційно-особистісна й побутова (особливо матеріальна) залежність від батьків.

3. *Криза інтимно-сексуальних стосунків.* Студентський вік відповідає періоду посилення сексуального потягу. Зростає потреба в інтимно-особистісних стосунках із психологічно-духовно близькою людиною (друг, коханий). Водночас створення власної сім'ї блоковане матеріальною залежністю від батьків, житловою невлаштованістю (у студентів це гостріше виражено, ніж в їхніх однолітків, які працюють на виробництві), а позашлюбні стосунки загалом є соціально несхвальними та можуть супроводжуватися внутрішньо особистісною конфліктністю (напруженістю). У деяких студентів інтимні стосунки можуть затьмарювати собою все інше.

4. *Кризові ситуації в навчально-професійній діяльності.* Факторами, що провокують кризові ситуації в студентів, є деякі психотравмуючі особливості організації навчального процесу у вищій школі. Часто вивчення та успішна «здача» якої-небудь навчальної дисципліни стає самоціллю, а не засобом досягнення мети оволодіти професійними знаннями та навичками, необхідними для майбутньої роботи. На жаль, ці тенденції підтримуються не лише особистісно незрілими студентами, а й окремими викладачами. Творче і свідоме опанування знаннями витісняється зубрінням навчального матеріалу та конформізмом щодо екзаменатора. Наявна аналогія між іспитом і лотереєю посилює ситуацію. Несистематичне (передекзаменаційне) вивчення матеріалу не тільки не сприяє формуванню глибоких професійно-важливих і особистісно-значущих знань і вмінь, але і провокує психоемоційні перевантаження.

Останнім часом непоодинокими є випадки, коли дехто з викладачів «розряджає» свої особистісні проблеми й конфліктні стосунки, що блокувалися, шляхом «екзаменаційних екзекуцій» студентів. До того ж допускається одна з найгрубіших педагогічних помилок: негативну оцінку результатів засвоєння навчальної програми викладач переносить на оцінку особистості студента загалом, оцінюючи його як нерозумного, лінивого, безвідповідального тощо. Це може негативно позначатися на самопочутті студентів, призводити до погіршення стану їхнього здоров'я та необхідності через це брати академічну відпустку.

Криза може виникнути і на старших курсах. Головна проблема – побудова планів на майбутнє, проте все обмірковується з максималістських позицій: все має бути найкращим, унікальним, неповторним (усе або нічого).

Нерідко кризовою є також ситуація працевлаштування після закінчення закладу вищої освіти. Так, в умовах сьогодення, багато випускників, які

опановували педагогічні спеціальності, не орієнтовані на професійно-педагогічну діяльність. Ця професія для них не є особистісно значущою життєвою цінністю, а тому своє майбутнє вони не пов'язують із нею. Ця серйозна проблема ще більше посилюється в умовах економічної скрути, відсутності стабільного ринку праці, падіння соціального престижу праці педагога. Внутрішнє життя студента також насичене, багате на переживання, наповнене протиріччями: дружба – самотність; критичність – самокритичність; сором'язливість – самовихваляння; самовідданість – егоїзм тощо.

Серед суперечностей студентського віку особливо важливу роль має криза ідентичності, пов'язана з системою «Я». Ідентичність – це стійкий образ «Я», збереження та підтримка своєї особистісної цілісності, тотожності, нерозривності історії свого життя і власного «Я». Сутність кризи ідентичності: відбувається зіткнення цінностей, які інтеріоризовані в ранній юності, з тими, які формуються під час навчання у вищій школі через ідентифікацію себе з професійною моделлю. Е. Еріксон пише: «Юнак повен бажання злитися з ідентичністю інших, і водночас уперто, наполегливо відстоює свою ідентичність, неповторність, самобутність («як всі, але Я – особистість»). Вся складність у тому, що людина в цей період амбівалентна, наприклад, суперечливі почуття можуть виникати навіть щодо однієї і тієї ж людини.

Канадський психолог Джеймс Марша (1968) виокремив 4 етапи розвитку ідентичності, які визначаються ступенем професійного, релігійного й політичного самовизначення молодої людини:

1. «Невизначена», розмита ідентичність – індивід ще не виробив якого-небудь певного чіткого переконання, не обрав професію та не зіткнувся з кризою ідентичності.
2. «Дострокова», передчасна ідентичність – індивід включився у відповідну систему відношень, але зробив це не самостійно, не в результаті пережитої кризи й випробувань, а на основі чужих думок, йдучи за чужим прикладом чи авторитетом.
3. Етап «мораторію» – індивід перебуває у процесі нормативної кризи ідентичності, самовизначення. Він обирає з багатьох варіантів розвитку той єдиний, котрий можна вважати своїм.
4. «Досягнута», зріла ідентичність – криза завершена, індивід перейшов від пошуку себе до практичної реалізації власного «Я».
5. Що допомагає перебороти кризу ідентичності?

☑ Усвідомлення змін, що відбуваються в собі: самоаналіз, самокритичність, самооцінка, тобто посилення рефлексії. Суб'єкт сам повинен стати об'єктом спостереження, аналізувати свій психічний стан.

☑ Довірливі стосунки з тими (друг, викладач та ін.), хто є авторитетом, яким можна сповідатися.

☑ Власна конструктивна позиція, здатність ставити мету, приймати рішення і виконувати його.

- ☑ Іноді варто переглянути систему своїх цінностей, перебудувати їх ієрархію, прийняти нові цінності.
- ☑ Але конструктивне рішення стосовно подальшого свого життя або рішення щодо життєвих проблем людина повинна приймати сама та бути за нього відповідальною.
- ☑ Важливо також уміти керувати своїм емоційним станом (аутотренінг, «увігнати» в м'язи стреси, збільшити час на сон, «Я про це подумаю завтра…»); шукати позитивні моменти у невдачах (завжди можна їх знайти!); поділитися з близькою людиною (порада!).

Якщо студенту не вдається розв'язати ці завдання, у нього формується неадекватна ідентичність, розвиток якої може йти такими основними напрямками:

1) відхід від психологічної інтимності, уникнення тісних міжособистісних взаємин;
2) розмитість почуття часу, нездатність будувати життєві плани, страх дорослішання та змін;
3) розмивання продуктивних, творчих здібностей, невміння мобілізувати свої внутрішні ресурси та зосередитися на якійсь головній діяльності;
4) формування «негативної ідентичності», відмова від самовизначення та вибір негативних зразків для наслідування.

Суперечливість між «Я-реальне» і «Я-ідеальне» студента може призвести до внутрішньої невпевненості в собі («комплекс меншовартості») та супроводжуватися зовнішньою агресивністю, нехлюйством, розпустою або почуттям, що оточуючі не розуміють тебе.

Наслідками негативної «Я-концепції» студентів можуть бути такі виявлення:

- ✦ замикання в собі, «закривання» від оточуючих;
- ✦ демонстрація оточуючим «маски», «хибного обличчя» («Я», яке подається оточуючим радше за «Я-ідеальне» та суперечить «Я-реальному»);
- ✦ надмірно чутливе реагування на критику, сміх і осуд;
- ✦ болісне переживання неуспіхів у навчанні (роботі) та виявлених власних хиб (зокрема, під впливом вивчення психології);
- ✦ надмірна сором'язливість, некомунікабельність, схильність до психічної ізоляції, відхід (причому, не завжди добровільний) від дійсності у світ мрій. Чим нижчий рівень самоповаги, тим найбільш імовірно студент страждає від самотності.

Як зазначає Г. С. Абрамова, небезпека студентського періоду життя полягає в тому, що стосунки близькості, суперництва й боротьби переживаєш щодо людей, які схожі на тебе та є ровесниками. Це породжує упередженість у стосунках, неприйняття самого себе й інших і, як наслідок, самотність, а потім – страх перед близькістю.

Але кожна криза має позитивні сторони: тільки в цей період – період кризи – фактор середовища дає ефект «все або нічого»! Таким середовищем

для студента є вищий навчальний заклад – фактор соціалізації. Криза – це загострення протиріч, а саме протиріччя – рушійна сила розвитку: людина відштовхується від неусвідомлюваної залежності, набуває самості. Це дає можливість краще пізнати себе, що і є основою та умовою подальшого розвитку «Я».

Таким чином, усвідомлення змін, що відбуваються в самому собі, посилення рефлексії допомагає перебороти кризу ідентичності. У студентів повинен бути свій визначальний погляд, своя думка, свої оцінки, погляди на різні життєві колізії, своє ставлення і свій власний вибір життєвого спрямування. Проте розквіт інтелектуальних і фізичних сил, зовнішньої привабливості в деяких студентів створює ілюзію легкості досягнення будь-яких цілей – виникає необміркований нігілізм, категоричність оцінок, недовіра до старших і дорослих.

Отже, знання особливостей студентського віку дозволяє зрозуміти сутність особистості кожного студента та своєчасно надати йому психологічну допомогу у визначенні самого себе і свого життєвого шляху. Така допомога особливо важлива у період адаптації першокурсників до нових вимог ВНЗ, до викладачів і однокурсників.

4. Типологія студентства

У психології широко використовується типологія особистості – класифікація людей на групи за певними істотними ознаками. Розрізняють такі підходи до типології: за однією основою, за декількома ознаками, за співвідношенням ознак, за «прототипом».

Хоча всі ми різні, однак культура певного соціального середовища в конкретний історичний момент накладає глибокий відбиток на психологію особистості, формує як індивідуальні її відмінності, так і типові особливості. «Діти більше схожі на свій час, ніж на своїх батьків» – відоме спостереження народної педагогіки.

Які ж типові молодіжні прояви викликало сьогодення? Чим не схожі нинішні студенти на своїх попередників?

Соціально-психологічний портрет сучасного студента визначається, насамперед, статусом студентства в умовах становлення ринкової економіки, трансформації всіх сфер суспільного життя в Україні. Незважаючи на всі негаразди, протягом останніх років вища школа в Україні, на відміну від інших ланок освіти, не тільки не скоротила своїх обсягів, а навпаки, збільшила. Реалізується ступенева вища освіта (молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст і магістр). Поряд із цим в Україні зберігаються такі негативні тенденції на ринку праці як безробіття (особливо серед молоді) і проблема працевлаштування молодих фахівців. Соціальне становлення студентської молоді визначається також матеріальними чинниками. Хоча більшість

студентів утримують батьки, треба констатувати, що багатьох можна віднести до категорії бідних і зубожілих.

Типовою стратегією в студентському середовищі, як і в суспільстві загалом, стає «стратегія виживання», орієнтація на вирішення нагальних потреб існування. Багато студентів вимушені поєднувати (а то й заміщати) професійне навчання з пошуком засобів для існування та оплати самого навчання. Нерідко сфера їхньої трудової діяльності дуже віддалена від майбутнього фаху, який опановується.

Потрібно зважати й на те, що сучасна соціально-економічна й політична нестабільність у суспільстві, майнове його розшарування, корупція в різних ешелонах влади, недоліки в організації педагогічного процесу, реальна глибока дегуманізація освіти, штучне відокремлення її від виховання, зниження виховного потенціалу сім'ї, неякісна організація праці на виробництві, зростаюча активність ділків тіньової економіки, наявність сфер нетрудового збагачення, бізнес через нелегальні азартні ігри, сутенерство, рекет, відсутність нормальних умов для запобігання поширення наркоманії, алкоголізму, а також інших негативних явищ не сприяє скороченню асоціальних проявів у поведінці, зменшенню кількості правопорушень і злочинів серед молоді.

Попри всі ці проблеми і труднощі, нинішнє покоління студентів має безперечні переваги перед своїми попередниками у виборі форми навчання (денна (очна), вечірня, заочна й дистанційна, екстернат), змісту освіти (вибіркові навчальні дисципліни, факультативні заняття, індивідуальний навчальний план студента, індивідуальний графік навчального процесу тощо). Вони мають відкритий доступ до різних джерел інформації, у т. ч. до сучасних інформаційних технологій, зокрема мережі Internet.

Врегульована правова база функціонування системи вищої освіти – прийнято Закон України «Про вищу освіту», в якому чітко визначено права та обов'язки студентів, а також функції студентського самоврядування. Вища освіта в Україні поступово інтегрується в європейський освітній простір (Болонський процес).

До чинників, які визначають соціально-психологічний портрет сучасного студента належать:

1. Рівень підготовки, система цінностей, ставлення до навчання, поінформованість про вузівські реалії, уявлення про професійне майбутнє та інше, тобто те, з чим студент приходить до вищої школи і впливати на що можна лише опосередковано.

2. Організація навчального процесу у вищій школі, рівень викладання, тип взаємин викладача зі студентами та інші чинники, які проявляються в процесі навчання та якими можна управляти.

Які ж типові прояви в поведінці та діяльності сучасних студентів?

Процес вибору професії, навчання у ЗВО для багатьох студентів став більш прагматичним, цілеспрямованим, що відповідає тим соціально-

економічним і політичним змінам, ціннісним трансформаціям, які відбуваються в українському суспільстві. Цінність вищої освіти як самостійного соціального феномену, який має соціокультурну, особистісну і статусну привабливість, відступила на другий план. Водночас відбуваються певні зміни в системі цінностей молоді щодо роботи і професії. Для молоді важливішими стають такі ознаки: висока оплата праці, цікава робота, можливість досягти професійної майстерності, а також виявляти ініціативу. Прагматичніший підхід молодих людей виявляється також у поглядах на різні аспекти професійної діяльності. Пріоритетними стають зручні години роботи, тривала відпустка, відповідність змісту діяльності своїм здібностям тощо. Хоча вища освіта й не розглядається єдиною передумовою досягнення всього цього, однак і не заперечується її значення та роль у професійній кар'єрі.

За рівнем професійної спрямованості М. І. Дьяченко, Л. А. Кандибович розглядають таку типологію студентів:

Перший тип – студенти з позитивною професійною спрямованістю, яка зберігається протягом усього періоду навчання. Вона обумовлена чітким уявленням про майбутню професію. Орієнтація в професійній сфері пов'язана з привабливістю змісту фаху, його відповідністю власним здібностям, високою соціальною значущістю. Ці студенти характеризуються високим рівнем активності.

Другий тип – студенти, які остаточно ще не визначилися у своєму ставленні до професії. Здебільшого вибір фаху не має чітко вираженої професійної мотивації, інформація про професію поверхова. Головна орієнтація у професійній сфері пов'язана з соціальними можливостями, що надаються професією, із широким застосуванням спеціальності та перспективою успішної професійної кар'єри. Для більшості студентів цієї групи прийнятним є компроміс між негативним (або індиферентним) ставленням до професії та продовженням навчання у ЗВО. Через це їхня активність характеризується непостійністю, чергуванням спадів і підйомів.

Третій тип – студенти з негативним ставленням до професії. Мотивація вибору обумовлена переважно загальновизнаними в суспільстві цінностями вищої освіти. Рівень їх уявлень про професію низький. У фаховій сфері приваблює матеріальна винагорода, соціальні можливості, що надаються професією (можливість працювати в місті, тривала відпустка тощо). Показники активності невисокі й дуже нестійкі.

Залежно від ставлення студентів до професійного навчання і громадської роботи, за їх соціальною активністю та позанавчальними інтересами можна виокремити такі групи (або типи) студентів:

1 тип: Студенти, яким притаманний комплексний підхід до мети та завдань професійного навчання. Вони мають широкі пізнавальні інтереси, допитливі, ініціативні, успішно навчаються з усіх предметів. Багато читають додаткової літератури, самі активно шукають нові аргументи, додаткові

обґрунтування, порівнюють інформацію і знаходять істину, зацікавлено обмінюються думками з товаришами, перевіряють достовірність своїх знань.

Студент такого типу має орієнтацію на широку спеціалізацію, на різнобічну глибоку професійну підготовку. Він бере активну участь у роботі наукових гуртків або навіть проводить наукові дослідження разом із викладачем. Ці студенти активні в громадській роботі, знаходять час для відвідання театру й музею, зайняття спортом тощо.

2 тип: Студенти, які чітко орієнтуються на вузьку спеціалізацію. Хоча пізнавальна діяльність студента й виходить за межі навчальної програми, проте на відміну від першого типу, якому притаманне подолання рамок навчальної програми нібито в ширину, то цей вихід здійснюється в глибину. Для цієї групи студентів притаманне цілеспрямоване, вибіркове набуття лише тих знань, умінь і навичок, які необхідні (на їх думку) для майбутньої професійної діяльності. Ці студенти добре й відмінно навчаються з предметів, що пов’язані з їхньою спеціальністю, не виявляючи при цьому належного інтересу до суміжних наук і дисциплін.

Система духовних запитів студента звужена рамками професійних інтересів і тими, які перебувають поблизу них.

3 тип: Цю групу складають студенти ледарі та нероби. До вищої школи вони прийшли за вимогою батьків, «за компанію» з товаришем або щоб не йти працювати чи служити в армії. Сфера їх інтересів міститься за межами навчально-професійної діяльності. До навчання ставляться байдуже, постійно пропускають заняття, мають «хвости». Якщо їм допомагають товариші (батьки або викладачі), то часто дотягують до отримання диплому.

У практиці навчання можна використати типологію студентів, запропоновану колективом дослідників, котрий очолює академік М.К. Тутушкіна. В основу типології покладена успішність студентів за циклами предметів: суспільні науки, загальнотеоретичні предмети, спеціальні дисципліни і практика. Для кожної типологічної групи ученими був складений комплексний психологічний портрет, який містить характеристики розвитку інтелекту, рис характеру, спрямованості особистості, самооцінки та взаємовідносин у студентській групі.

Так, «Універсали» (близько 8% студентів) мають достатньо високий рівень невербального інтелекту, гарний загальний розвиток, високу швидкість перебігу мисленнєвих процесів. Студенти цього типу досить легко засвоюють всі предмети, чому сприяє різнобічність їх розвитку, високий рівень самоорганізації і самоконтролю. Вчаться на «4» і «5», мають розвинену творчу увагу і водночас тривожні, неспокійні, фрустровані, що викликається їх ваганнями щодо правильності вибору професії. Особливо це стосується студентів, які мали бажання навчатись в класичних університетах, а з певних причин вступили до галузевих, що не задовольняє їх пізнавальних потреб. «Універсали» зазвичай тяжіють до управлінської, науково-педагогічної та

науково-дослідної діяльності. У студентській групі мають високий статус емоційного, організаційного, інформаційного лідера.

«Теоретики» (близько 20%) – студенти з добре розвиненим вербальним інтелектом. Особливо розвинене логічне мислення, дещо гірше – конструктивне. У «теоретиків» гарні успіхи у засвоєні теоретичних дисциплін і є труднощі в оволодінні прикладними. «Теоретики» – практичні, добросовісні люди, впевнені у собі, водночас мають внутрішні конфлікти, пов'язані з сумнівами у правильності професійного вибору. Вони незадоволені навчанням у ЗВО, особливо вивченням спеціальних дисциплін, адже їх інтереси скоріше знаходяться у царині вивчення гуманітарних і теоретичних наук. За соціометричним статусом «теоретики» зазвичай належать до «відчужених», що пояснюється їх невисокою думкою про здібності інших студентів, власною завищеною самооцінкою, низьким рівнем адаптованості. Студенти цієї типологічної групи своє майбутнє пов’язують з науково-педагогічною і науково-дослідною діяльністю. Вони потребують активних методів навчання, які б дозволяли їм виявити творчий потенціал.

«Спеціалісти» (22%) мають краще розвинений невербальний інтелект, що є позитивним чинником для студентів аграрних і технічних ЗВО. Для «спеціалістів» типовими рисами є реалістичність, практичність, сміливість, наполегливість. Ці студенти задоволені вивченням теоретичних предметів і висувають підвищені вимоги до викладання спеціальних і прикладних дисциплін. «Спеціалісти» найчастіше стають формальними лідерами. Найважливішими складовими успішності професіоналізації вважають професійну спрямованість навчання і активність навчально-пізнавальної діяльності. Студенти цієї типологічної групи відрізняються конформізмом, значно завищеною самооцінкою. «Спеціалісти» мріють про конструкторську та технологічну діяльність.

«Практики» (40%) за профілем інтелекту схожі зі спеціалістами, але у перших нижчий загальний рівень розвитку всіх його властивостей. «Практики» відрізняються самовпевненістю, середнім рівнем тривожності. Вони висувають досить високі вимоги до викладання спеціальних дисциплін, але в цілому задоволені навчанням у ЗВО. Мають добрі та відмінні оцінки за виробничу практику. Студенти-«практики» мають досить високий соціометричний статус, відносини зі студентською групою стабільно позитивні. Подібно «спеціалістам», «практики» найбільш важливими вважають професійну спрямованість навчання, комунікабельності та суб'єктивним цінностям відводять другорядне значення. Представники цієї групи відрізняються соціальною і емоційною зрілістю, впевненістю у собі. Майбутнє пов’язують з управлінською діяльністю у середній управлінській ланці.

«Слабкі» (10%) студенти володіють специфічними особистісними рисами: самовпевненістю, незалежністю, занурені в себе та власні бажання, емоційно стабільні, особистісна тривожність невисока. До викладання усіх

дисциплін особливих вимог не висувають. Навчаються в основному на «3». «Слабкі» студенти для власної характеристики вибирають нейтральні самооцінки, тому складається враження що вони не схильні до самоаналізу та рефлексії. Над майбутнім працевлаштуванням багато не роздумують, розраховуючи на щасливий випадок. Зі студентською групою знаходяться у відносинах «відчуженості».

Отже, «теоретики» і «слабкі» потребують особливої уваги та індивідуального підходу з метою формування у них професійної мотивації.

З огляду на ставлення студентів до отриманої професії та взаємовідносин зі студентською групою В. Лісовський виокремлює наступні типологічні групи студентів:

1. ***«Гармонійний».*** Обирає свою спеціальність усвідомлено. Сумлінно навчається, бере активну участь у науковій і громадській роботі. Розкутий, вихований, товариський. Сфера інтересів охоплює літературу, живопис, спорт. Чесний, порядний. Має авторитет у студентському колективі як надійний товариш, завжди готовий допомогти іншим і робить це з неприхованим задоволенням.
2. ***«Професіонал».*** Обирає спеціальність за покликанням, наполегливий у навчанні, однак не цікавиться науково-дослідною роботою. Бере активну участь у всіх студентських заходах, сумлінно виконує доручення. У колективі його поважають, але знають, що головним для нього є успішне навчання (навряд чи погодиться піти з лекції «за компанію»).
3. ***«Академік».*** Обрав спеціальність усвідомлено. Вчиться тільки на «відмінно». Орієнтований на навчання в аспірантурі, тому багато часу віддає науково-дослідній роботі, часом на шкоду іншим заняттям. До прохань про допомогу чи пропозицію «а чи не піти нам усім разом з наступної пари» швидше за все залишиться байдужим.
4. ***«Громадський активіст».*** Йому властива яскраво виражена схильність до суспільної діяльності, що, як правило, негативно позначається на навчальній і науковій діяльності. Впевнений, що професію обрав правильно. Цікавиться літературою і мистецтвом, організатор у сфері дозвілля. Схильний підкорятися потягам натовпу. Істотну допомогу товаришам надати не здатний.
5. ***«Аматор мистецтв».*** Вчиться, як правило, добре, однак науковою роботою не цікавиться. Його інтереси спрямовані переважно до сфери літератури і мистецтва. Має естетичний смак, широкий кругозір, ерудований. Заради читання нових романів модних авторів готовий піти не з однієї, а з усіх пар одразу.
6. ***«Старанний».*** Обрав спеціальність не цілком усвідомлено. Вчиться сумлінно, докладаючи максимум зусиль, хоча не має особливих здібностей. Нетовариський, не цікавиться мистецтвом, але любить бувати в кіно, на естрадних концертах і дискотеках. Може пропустити заняття без поважних причин.

7. ***«Середняк».*** Вчиться «як вийде», не докладаючи жодних зусиль, пишається цим. Його принцип: «Отримаю диплом і буду працювати не гірше за інших». Обрав професію, не замислюючись. Однак переконаний, що раз вступив до ЗВО, то потрібно закінчити навчання. Намагається вчитися добре, але не отримує від цього задоволення. Завжди радий піти з лекцій. Що стосується взаємодопомоги, то сподівається на неї сам.
8. ***«Розчарований».*** Студент, як правило, здібний, але не мас інтересу до обраної спеціальності. Однак знає, що мусить закінчити навчальний заклад. Пропускає заняття. Прагне утвердитися у хобі, мистецтві, спорті.
9. ***«Ледар».*** Вчиться слабко, не докладаючи жодних зусиль. Цілком задоволений собою. Про своє професійне покликання всерйоз не замислюється, у науково-дослідній і суспільній роботі участі не бере. Однокурсники ставляться до нього як до «баласту». Іноді може злукавити, пристосуватися. Коло інтересів зосереджене переважно у сфері дозвілля. Часто є ініціатором «масових втеч» з занять.
10. ***«Творчий».*** Такому студентові притаманний творчий підхід до будь-якої справи: навчання, громадської роботи, дозвілля. Однак заняття, які потребують посидючості, акуратності, виконавської дисципліни, його не захоплюють. Тому, як правило, вчиться «нерівно», поділяючи предмети на «цікаві» й «нудні». З легкістю втікає із занять, допомогти іншим зазвичай нездатний.
11. ***«Богемний».*** Як правило, успішно вчиться на так званих престижних факультетах. Прагне до лідерства. До інших студентів ставиться зневажливо. «Про все» чув, хоча знання його вибіркові. У сфері мистецтва цікавиться тільки «модними» течіями. Його думка завжди відмінна від думки «сірої маси». Тому на підбурення піти із занять, як правило, не піддається. Оскільки є членом невеликої соціальної групи, то поводиться, як належить у цій групі, а не так, як усі інші.

Таким чином, слід зазначити, що постійне вивчення індивідуально-психологічних особливостей та типології студентів є необхідною складовою ефективної побудови освітнього процесу у ЗВО з урахуванням тих соціально-психологічних змін, яких зазнає студентський колектив і його члени.

Лекція №4. ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА

План

1. Педагогічна діяльність викладача.
2. Основні напрями діяльності викладача закладу вищої освіти.
3. Психолого-педагогічна структура діяльності викладача.
4. Вимоги до особистості викладача.
5. Педагогічна майстерність викладача.

1. Педагогічна діяльність викладача

Особливим видом суспільно корисної діяльності людей є праця, спрямована на підготовку до життя підростаючого покоління відповідно до економічних, політичних, моральних, естетичних цілей суспільства. Педагогічна діяльність у вищому навчальному закладі має надзвичайно важливе соціальне значення, оскільки йдеться про формування майбутнього фахівця, від рівня підготовленості якого значною мірою залежить економічний, політичний, соціальний, культурний розвиток суспільства.

Педагогічна діяльність у вищому навчальному закладі — діяльність, спрямована на підготовку висококваліфікованого спеціаліста, здатного знайти своє місце на ринку праці, активно включитися у політичну, суспільну, культурну та інші сфери життя суспільства.

Об'єктом педагогічного впливу у вищому навчальному закладі є юнаки та дівчата із певними задатками, потребами, нахилами, інтересами, інтелектом, волею, почуттями. Цей цінний «матеріал» педагогічної праці робить її особливо відповідальною. Український педагог Василь Сухомлинський (1918—1970) застерігав, що в жодній справі помилки і невдачі не призводять до таких тяжких наслідків, як у педагогічній.

Особливості педагогічної діяльності. Однією з особливостей педагогічної діяльності є її динамічність, яка зумовлена тим, що об'єкт педагогічного впливу (студент) постійно розвивається, змінюється. Завдання викладача полягає насамперед у вчасному виявленні цих змін і відповідному реагуванні на них.

Педагогічна діяльність передбачає безпосередні контакти зі студентами. У процесі такого спілкування викладач впливає на них не лише своїми знаннями, а й емоційно-вольовими якостями, світоглядом тощо. З огляду на стосунки зі студентами виокремлюють такі типи спілкування викладачів зі студентами:

1. ***Примітивний.*** Ставлення до студента ґрунтується на примітивних правилах і реакціях поведінки — амбіціях, самовдоволенні тощо. Викладач демонструє свою зверхність. Студент для нього є засобом досягнення мети.

2. ***Маніпулятивний.*** Взаємини викладача зі студентом ґрунтуються на грі, зумовленій бажанням будь-що взяти гору. Він застосовує похвалу, лестощі та ін. Студент при цьому є об'єктом маніпуляції, він заляканий, інфантильний.

3. ***Стандартизований.*** У стосунках домінує формальна структура спілкування. Спостерігається слабка орієнтація на особистість; викладач дотримується стандартів етикету, але така поведінка є поверховою і, не торкаючись особистісного рівня, реалізується на рівні «масок». Студент відчуває байдужість викладача поза «маскою» і залишаються об'єктом маніпуляцій.

4. ***Діловий.*** Орієнтуючись на справу, викладач бере до уваги особистісні характеристики студента лише в контексті ефективності діяльності. Він дотримується стандартів етикету, визнає за студентом право на самостійність.

Значущість студента для викладача залежить від внеску в спільну діяльність. В особистісному житті студент залишається самотнім.

5. ***Особистісний.*** Спілкування ґрунтується на глибокій зацікавленості студентом, визнанні самостійності його особистості. Викладач любить студентів, вся його діяльність спрямована на розвиток "їхньої духовності; особистісне спілкування стає спілкуванням духовним. Студент довіряє викладачеві, викладач є для нього авторитетом.

Ставлення до студентів детермінує організаторську діяльність викладача, визначає загальний стиль його спілкування, який може бути авторитарним, демократичним, ліберальним.

Авторитарному стилеві властивий диктат, який перетворює одного з учасників комунікативної взаємодії на пасивного виконавця. Авторитарний викладач самочинно визначає спрямованість діяльності групи. Це гальмує ініціативу, пригнічує студентів. Основними формами взаємодії за такого стилю спілкування є наказ, вказівка, інструкція, догана. Викладач нетерпимий до заперечень. Усе це породжує несприятливий психологічний клімат. Протидії владному тиску викладача призводить до конфронтації.

Демократичний стиль ґрунтується на глибокій повазі, довірі й орієнтації на самоорганізацію, самоуправління особистості та колективу, покликаний донести мету діяльності до свідомості кожного студента і залучити всіх до активної участі у спільній справі. Основними засобами взаємодії є заохочення, порада, інформування.

За *ліберального стилю* у викладача немає стійкої педагогічної позиції, вона виявляється у невтручанні, низькому рівні вимог до виховання. Такий викладач обмежується виконанням лише викладацької функції. Наслідком такої позиції є втрата поваги, погіршення успішності і дисципліни (І. Зязюн).

У педагогічній діяльності студент є суб'єктом не лише виховання, а й навчання, оскільки виховний вплив ефективний лише за умови, що студент сам буде активним учасником навчально-виховного процесу, тобто використовуватиме засвоєне знання як засіб для самовдосконалення. Така активність об'єкта праці (студента) наявна лише в педагогічній діяльності, а це потребує від викладача справжньої майстерності для спрямування навчально-пізнавальної активності у потрібне русло.

Ще однією особливістю педагогічної діяльності є те, що викладач працює не лише з окремими студентами, а й з колективами академічних груп, курсів, які теж є об'єктами і суб'єктами навчання й виховання. Це вимагає від викладача володіння методикою використання виховного впливу на колектив.

Викладач у своїй діяльності повинен досконало володіти основним інструментом — мовою і мовленням. Адже, як вказував К. Ушинський, рідна мова — це великий народний педагог, основа усякого розвитку і скарбниця всіх знань: з неї починається розуміння всього, через неї проходить і до неї повертається. Слово рідної мови є могутнім засобом духовного контакту, морального впливу і переконання.

Оскільки в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу студент піддається виховному впливу викладацького складу, студентського колективу, молодіжних організацій та інших виховних інституцій, педагогічна праця викладача передбачає координацію виховних впливів усіх цих суб'єктів виховання. Організація такої взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу є важливим компонентом педагогічної діяльності.

2. Основні напрями діяльності викладача закладу вищої освіти

Викладач закладу вищої освіти свою педагогічну діяльність здійснює у кількох напрямах: навчальна, методична, дослідницька, виховна.

Визначальною функцією праці викладача є ***навчальна діяльність,*** яка спрямована на організацію процесу навчання відповідно до нормативних документів. Вона поєднує теоретичну складову, пов'язану з розкриттям сутності науки, нових закономірностей, і практичну, яка спрямована на розв'язання педагогічних завдань. Викладач визначає мету і завдання навчання з конкретного предмета у взаємозв'язку з іншими дисциплінами; обмірковує зміст навчання, сучасні форми і методи, що сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності студента, форми контролю. Основними видами цієї діяльності є лекції, лабораторні, практичні, семінарські заняття, консультації, заліки, екзамени, рецензування, організування захисту курсових робіт і проектів, керівництво практикою та навчально-дослідною роботою студентів, керівництво дипломними роботами тощо.

З навчальною роботою тісно пов'язана ***методична діяльність*** щодо підготовки навчального процесу, його забезпечення та удосконалення. До неї відносять: підготовку до лекційних, лабораторних, практичних, семінарських занять, навчальної практики; розроблення і підготовку до видання конспектів лекцій, збірників вправ і задач, лабораторних практикумів, методичних матеріалів з курсових і дипломних робіт; поточну роботу щодо підвищення педагогічної кваліфікації (читання методичної і навчальної, науково-методичної літератури); вивчення передового досвіду з представленням звітності і рецензування конспектів лекцій, збірників задач і лабораторних практикумів; складання методичних розробок, завдань, екзаменаційних білетів, тематики курсових робіт; розроблення графіків самостійної роботи студентів тощо.

У процесі методичної роботи підвищується рівень майстерності самого викладача: він засвоює зміст нових навчальних програм, технологій і реалізовує їх; постійно ознайомлюється з досягненнями психолого-педагогічних наук і методик викладання навчальних дисциплін; вивчає і впроваджує передовий педагогічний досвід; удосконалює власні навички самоосвіти тощо.

Важливе місце в діяльності викладача навчального закладу належить ***організаційно-методичній роботі:*** робота на підготовчому відділенні, у приймальній комісії, організація педагогічних практик, підготовка матеріалів

на засідання кафедри, ради факультету, ради вищого навчального закладу, робота з підготовки науково-методичних семінарів та ін.

Педагогічна діяльність викладача має поєднуватись з ***дослідницькою,*** яка збагачує внутрішній світ, розвиває творчий потенціал, підвищує науковий рівень знань. У свою чергу педагогічна діяльність спонукає до глибоких узагальнень і систематизації матеріалу, до досконалішого формулювання ідей, висновків і нових гіпотез.

Педагогічна наука може розвиватися лише за умови збагачення її новими фактами, здобутими у процесі науково-дослідної роботи. Хороший викладач, щоб краще й глибше оволодіти своїм навчальним предметом, ознайомлюється з новою науковою літературою, стежить за розвитком цієї науки за кордоном, аналізує основну методичну літературу, уважно опрацьовує науково-методичні журнали зі свого предмета, вивчає досвід навчально-виховної роботи своїх колег за фахом, експериментально перевіряє доцільність запровадження у власну практику педагогічних новацій. Працюючи над науковим матеріалом, викладачеві слід його переосмислити, виявити те, що доцільно застосувати у своїй навчально-виховній діяльності.

Виховну діяльність викладач здійснює передусім у процесі навчання, використовуючи потенційні можливості навчальних дисциплін, а також під час спілкування у поза-лекційний час. Важливо, щоб кожен викладач усвідомив важливість свого виховного впливу на майбутніх фахівців і реалізував цю функцію не лише через співбесіди, кураторську роботу, керівника клубів, роботу в гуртожитках, проведення вечорів, екскурсій тощо, а й на власному прикладі.

Усі розглянуті функції викладача виявляються в єдності, хоча у різних викладачів може одна превалювати над іншими: у деяких переважає педагогічна спрямованість, в інших — дослідницька, у третіх — однаково виражена педагогічна і дослідницька.

Професіоналізм викладача вищого навчального закладу виявляється в умінні на основі аналізу педагогічних ситуацій бачити і формулювати педагогічні завдання та знаходити оптимальні способи їх розв'язання. А це вимагає творчого підходу до педагогічної діяльності.

3. Психолого-педагогічна структура діяльності викладача

Для ефективного виконання педагогічних функцій сучасному педагогу важливо усвідомлювати основні компоненти психолого-педагогічної структури своєї діяльності, а також педагогічні дії і професійно важливі вміння та психологічні якості, необхідні для її реалізації.

Психолого-педагогічна структура діяльності — система дій педагога, спрямованих на досягнення поставлених цілей через розв'язання педагогічних завдань.

У цій системі виокремлюють такі функціональні компоненти (Н. Кузьміна): гносеологічний, конструктивний, організаційний, комунікативний.

Гносеологічний (грец. gnostikos — пізнавальний) *компонент* охоплює вивчення кожного студента і колективу; визначення сфери застосування усіх методів навчання й виховання; вивчення методичних вказівок та інструкцій, розмежування в них об'єктивного і суб'єктивного; аналізування власного досвіду і досвіду інших викладачів, узагальнення його і перенесення ефективних форм, методів і прийомів у практику своєї роботи; самоосвіта і самовиховання.

Конструктивний компонент передбачає добір і композицію навчальної інформації, яку слід донести до студентів; планування діяльності студентів щодо цієї інформації; проектування власної діяльності і поведінки для взаємодії зі студентами.

Молодим педагогам слід передусім навчитися конструювати навчальний матеріал, виділяти в ньому головне і правильно розподіляти за часом, щоб цей матеріал легко сприймався аудиторією.

Організаційний компонент охоплює: структурування інформації в процесі її повідомлення студентам; організацію різних видів діяльності студентів таким чином, щоб результати відповідали цілям системи; організацію власної діяльності і поведінки в процесі безпосередньої взаємодії зі студентами.

Комунікативний компонент передбачає налагодження педагогічно доцільних стосунків з тими, на кого спрямований вплив (визнання моральної, інтелектуальної і політичної вищості як керівника і організатора — «взаємини по горизонталі»); встановлення правильних відносин з тими, хто виступає в ролі керівників даної системи (дисциплінованість, принциповість, творчість — «взаємини по вертикалі») і партнерів; співвіднесення своєї діяльності з державним завданням, доведеним до керівника як громадянина.

Психологічна структура діяльності викладача є динамічною і з оволодінням майстерністю змінюється. Педагогам необхідно серйозно продумувати стратегію завоювання аудиторії, оскільки від цього залежать стосунки зі студентським колективом. Адже якщо не здобудеш авторитету одразу, то виправити ситуацію буде важко.

Структуру діяльності викладача розглядають у двох аспектах. Перший її аспект передбачає взаємозв'язок знань і умінь:

— спеціальних (знання теорії своєї науки та практичні вміння застосовувати їх в педагогічній діяльності);

— педагогічних (знання дидактики вищої школи, теорії виховання, усвідомлення основної мети навчання і виховання у вищому навчальному закладі, діагностика професійних даних майбутнього спеціаліста, прогнозування його фахового зростання);

— психологічних (знання психологічних основ викладання обраного предмета, психічних станів студентів і свого власного, закономірностей вікових та індивідуальних особливостей сприймання студентами змісту навчання);

— методичних (знання шляхів, методів, прийомів і засобів донесення наукової інформації до студентів).

Другий аспект структури педагогічної праці викладача — це його конструктивна, організаційно-мобілізуюча, комунікативно-розвивальна, інформаційно-орієнтуюча, дослідницька і гносеологічна діяльність, що передбачає високу кваліфікацію.

Підготовка висококваліфікованого спеціаліста у вищій школі передбачає не лише запам'ятовування масивів інформації, а й розвиток навичок самостійного творчого мислення, здатності продукувати нові знання, уміння застосовувати їх на практиці. Продуктивне мислення формується тільки у проблемних ситуаціях, які сприймаються як протиріччя між наявними і новими знаннями. Ефективним навчання може бути лише в процесі дослідження. Тому у вищій школі у навчальний процес впроваджують методи науково-дослідної діяльності, прищеплюють студентам уміння володіти методологією наук як інструментом здобування нових знань. З огляду на це викладач вищого навчального закладу перетворюється на вченого-дослідника, теоретика і практика, керівника дослідницького студентського колективу, психолога-вихователя, управлінця навчально-пізнавальною діяльністю студентів.

Рівні готовності викладача до педагогічної діяльності. Ефективність викладацької роботи залежить від професійності викладача. За результатами роботи педагогів відносять до кількох рівнів (Н. Кузьміна):

1) репродуктивний (недостатній) полягає в умінні розповісти те, що знає сам;
2) адаптивний (низький) — передбачає уміння пристосувати своє повідомлення до особливостей аудиторії;
3) локально-моделюючий (середній) — полягає у володінні педагогом стратегіями передавання знань з окремих розділів та тем;
4) системно-моделюючий (високий) — полягає в умінні формувати систему знань, умінь, навичок з предмета загалом;
5) системно-моделюючий діяльність і поведінку (вищий) — передбачає здатність педагога перетворювати свій предмет на засіб формування особистості вихованців.

Педагоги першого і другого рівня не володіють свідомими стратегіями педагогічної діяльності та здійснюють її здебільшого завдяки інтелектуальним якостям. Власне педагогічні здібності виявляються на третьому рівні, коли домінанта зміщується із себе на вихованців. На четвертому і п'ятому рівнях уже очевидна педагогічна обдарованість, що виявляється у спроможності підпорядковувати власні інтереси педагогічній меті, створювати оригінальні системи навчально-виховної роботи. На високих рівнях педагогічної діяльності виявляються спеціальні здібності (художні, артистичні), які також спрямовуються на досягнення педагогічних цілей.

4. Вимоги до особистості викладача

Особливості педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі передбачають певні вимоги до особистості викладача.

1. Усвідомлення свого громадянського обов'язку — виховання гідних громадян країни, висококваліфікованих спеціалістів для народного господарства.

2. Досконале володіння своїм предметом. Як свідчить досвід, успішно навчає і виховує той викладач, який знає свій предмет. Згідно з опитуванням студентів найавторитетнішими вони вважають тих викладачів, які мають глибокі знання. Однак знання викладача можуть стати могутнім засобом навчання й виховання лише за умови, що він не просто викладає їх, а використовує матеріал науки для розумового розвитку студентів, їх фахової підготовки, морального виховання. Крім того, викладач повинен добре орієнтуватися в суміжних дисциплінах, що сприятиме глибшому розкриттю закономірних зв'язків між предметами, явищами і процесами реального світу, формуванню всебічно розвиненого спеціаліста.

3. Майстерне володіння методикою викладання, управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів, що допомагає викладачеві складне завдання подати доступно, врахувати особливості особистості студента, зацікавити інформацією, викликати захоплення нею і бажання поповнювати свої знання.

4. Педагогічна вираженість. Це своєрідна установка на педагогічну діяльність і психологічна готовність до неї. Вона виявляється у спрямованості думок і прагнень щодо навчання й виховання студентів, у манері розмовляти, в поведінці тощо. Завдяки цій рисі викладач стає здатним інтуїтивно виділяти з навколишнього середовища навчально-виховні факти і відповідно педагогічно їх інтерпретувати.

5. Розумна любов до студентів. Проте, як зауважив А. Макаренко, така любов виключає безпринципне і поблажливе ставлення до молодої людини, потурання її слабкостям. На його думку, вимогливість не суперечить любові і повазі до людини: саме у вимогливості до людини і полягає повага до неї.

6. Ерудованість. Окрім глибоких знань свого предмета, викладач повинен володіти ґрунтовними знаннями з питань філософії, політики, мистецтва, сучасних досягнень науки і техніки. Це допоможе йому спілкуватися зі студентами на різноманітні теми. Широта його інтересів дає змогу спрямувати студентів на цікаві справи, допомагати їм в організації змістовного дозвілля.

7. Творчий підхід до справи. Викладач, який є творчою особистістю, перевіряє та аналізує власний досвід, вивчає і використовує все краще з чужого, шукає і знаходить нові, досконаліші, раціональніші педагогічні технології.

Психологічними передумовами педагогічної творчості є *професійно-специфічні здібності,* тобто сукупність індивідуально-психологічних якостей особистості, які сприяють успішній педагогічній діяльності:

- ✦ організаторсько-педагогічні здібності (організування навчально-пізнавальної діяльності студентів і власної діяльності, загальне та професійне самовдосконалення);
- ✦ дидактичні здібності (підготовка навчальних матеріалів, доступність, виразність, переконливість при поясненні навчального матеріалу; здійснення мотивації діяльності);
- ✦ перцептивні (лат. perceptio — сприймання) здібності (об'єктивне оцінювання емоційного стану студентів і його врахування у навчальній діяльності);
- ✦ комунікативні здібності (налагодження педагогічно доцільних стосунків зі студентами та колегами з навчально-виховної діяльності);
- ✦ сугестивні (лат. suggestio — навіювання) здібності (здібності емоційно-вольового впливу на людину;
- ✦ гносеологічно-дослідницькі здібності (виявляються в умінні пізнати і об'єктивно оцінити педагогічні явища та процеси; їх рівень залежить від рівня дослідницької культури викладача, його методологічних знань і дослідницьких умінь);
- ✦ науково-пізнавальні здібності (володіння науковими знаннями, розуміння взаємозв'язків між науками).

Творчий викладач виступає і як дослідник, який, спираючись на основні положення теорії навчання і виховання, досліджує навчально-виховний процес, робить висновки, експериментує. Здійснення педагогічної діяльності на дослідницькому рівні, творчий підхід до неї вимагає від викладача постійної роботи над собою. З цього приводу К. Ушинський зауважив, що вчитель в учителеві живе лише доти, поки він вчиться.

8. Високі моральні якості. У моральному аспекті педагог повинен бути таким, якими прагне зробити вихованців, тобто живим взірцем чеснот.

9. Уміння володіти власною емоційно-вольовою сферою. Це виявляється передусім у продуманій поведінці, відповідних емоціях «мажорного» чи «мінорного» характеру. Таке перевтілення викладача необхідне, щоб вплинути на студента, змусивши його пережити певну ситуацію. Окрім того, педагогу необхідно виявляти емоції і волю у несподіваних ситуаціях педагогічного процесу, що потребує розвинутого педагогічного самовладання, витримки, вміння швидко вибирати шляхи адекватного реагування на ситуацію, правильно її розв'язувати.

Для успішної роботи зі студентами викладач має бути цілеспрямованим, ініціативним, дисциплінованим, вимогливим до себе та інших. Особливо важливі для нього витримка, здатність до гальмування у поєднанні зі швидкою реакцією і винахідливістю, емоційною рівновагою, умінням володіти своїми почуттями.

10. Педагогічна спостережливість і уважність. Спостерігаючи за студентами, викладач отримує інформацію про їхні індивідуальні особливості, розуміння ними навчального матеріалу, ставлення до навчання і викладачів, стосунки між ними, настрої і психічні стани, їх реагування на зауваження та оцінку успіхів у навчанні й поведінці.

Під час навчальних занять викладачеві необхідно тримати в полі зору усіх студентів групи; концентрувати свою увагу на розгортанні теми, зміні різних видів навчальних завдань і засобів, зосереджувати свою увагу на написаному, щоб не припуститися помилок у словах, формулах, обчисленнях тощо.

11. Натхнення та інтуїція. Натхнення приходить до людини внаслідок її значних зусиль над своєю психікою, націленості на предмет дослідження, постійного обмірковування і переживання його. Це такий психічний стан, коли одночасно задіяні усі сфери психіки — розум, почуття, сприймання, інтуїція тощо.

Інтуїція виявляється в особливому відчутті правильного напряму діяльності, у бажанні її результатів, неусвідомленому переконанні, що саме так, а не інакше слід діяти.

12. Досконале володіння мовою і мисленням. Мова і мислення викладача повинні бути педагогічними. Йдеться про конкретність, чіткість думок, їх логічність, дохідливість, переконливість, впливовість, здатність викликати у студентів відповідні почуття. Крім того, мова педагога має бути позбавлена дефектів (шепелявість, затинання, невимовляння окремих звуків, надмірно швидкий або сповільнений темп). Важливою вимогою до викладача вищого навчального закладу є володіння ним державною українською мовою.

Педагогічне мислення викладача полягає у здатності застосовувати теоретичні положення філософії, психології, педагогіки, методики у конкретних педагогічних ситуаціях навчально-виховної роботи.

13.Оптимізм. Він має бути невід'ємною рисою сучасного викладача. Його наявність впливає на ефективність навчання і виховання студентів, викликає у них позитивні емоції, добрий настрій і захопленість справою, активність, рішучість, упевненість у своїх силах.

14. Педагогічний такт. Це професійна психолого-педагогічна особливість поведінки викладача у стосунках зі студентами, яка відповідає цілям і завданням виховання і виявляється у творчій педагогічно виправданій його діяльності. Педагогічний такт передбачає відповідне ставлення до студентів, уміння в кожному конкретному випадку знаходити правильну лінію поведінки. Він потрібен викладачеві у системі його виховного впливу як на студентський колектив, так і на кожного студента зокрема.

15. Здоров'я і зовнішній вигляд. Професія викладача вимагає значного нервового і фізичного напруження, тому він має турбуватися про своє здоров'я.

Важливе значення у педагогічній діяльності має зовнішній вигляд викладача. Неприваблива зовнішність викликає негативне ставлення до нього, а відтак і до навчальної дисципліни, яку він викладає, до моральних настанов, які він пропагує.

Сукупність особистих якостей викладача формує його авторитет, тобто загальновизнану студентами значущість його достоїнств і основану на цьому силу його виховного впливу. Авторитетним є той викладач, який глибоко знає свій предмет і майстерно його викладає, любить молодь, відчуває її наміри і прагнення, доброзичливо відгукується на них. Без авторитетної, незламної, непохитної в очах вихованців особистості педагога, зазначав В.Сухомлинський, ідеал перетворюється на покинутий прапороносцем прапор. Багато проблем виховання криється саме в тому, що часто вихованця закликають іти за прапором, якого ніхто не несе. Бути прапороносцем ідеалу, нести на своєму прапорі вогонь ідеального — саме в цьому секрети педагогічного авторитету.

5. Педагогічна майстерність викладача

Викладач вищого навчального закладу повинен постійно працювати над вдосконаленням своєї педагогічної майстерності, від чого значною мірою залежать результати його роботи.

Педагогічна майстерність — сукупність якостей особистості, які забезпечують високий рівень самоорганізації професійної діяльності педагога.

Складовими професійної майстерності є професійні знання, педагогічна техніка, педагогічні здібності, педагогічна моральність, професійно значущі якості, зовнішня культура.

Професійні знання є фундаментальною основою педагогічної майстерності і охоплюють три блоки навчальних дисциплін: психолого-педагогічні, фахові, соціально-гуманітарні.

Педагогічна техніка передбачає наявність трьох груп умінь: здійснювати навчально-виховний процес, виховну роботу; взаємодіяти зі студентами, управляти ними в процесі різноманітної діяльності; управляти собою, своїм емоційним станом, мовленням, тілом, що виявляється у поведінці. Педагогічні вміння допомагають формуванню професійної позиції викладача, дають змогу отримати результат, адекватний цілям, задумам.

До ***педагогічних здібностей*** належать комунікативність, креативність (творчість), рефлексія (аналіз власного психічного стану); перцептивні (здібності до сприйняття нового), інтелектуальні, організаторські.

Педагогічна моральність передбачає гуманістичну спрямованість особистості викладача і охоплює його ціннісні орієнтації, ідеали, інтереси. Втілюється вона в педагогічній позиції викладача, у виборі конкретних завдань навчально-виховного процесу, впливає на стосунки із студентами, визначає гуманістичну стратегію педагогічної діяльності.

До ***професійно значущих якостей*** відносять доброзичливість, об'єктивність, вимогливість, самостійність, самоконтроль, порядність, оптимізм, наявність педагогічних здібностей. Ці якості підвищують продуктивність та ефективність педагогічної діяльності.

Зовнішню культуру викладача формують одяг, зачіска, макіяж, осанка, мова, форми невербального спілкування тощо.

Усі ці компоненти-характеристики створюють передумови для перетворення педагогічної діяльності на мистецтво. Досягнення цього є тривалим і складним процесом. У цьому процесі виокремлюють кілька етапів (Р. Піонова).

1. Професіоналізм. Ним володіє випускник вищого педагогічного закладу. У процесі самостійної роботи в навчальному закладі триває його професійне зростання, вдосконалення, але інтенсивніше й цілеспрямованіше. Ефективність цього процесу залежить від установки на самоосвіту і самовиховання, від наявності відповідної програми. Крім того, викладач може вчитися в педагогів-майстрів, аналізувати роботу досвідчених колег, відвідувати семінари, курси, брати участь в наукових і практичних конференціях.

2. Педагогічна майстерність. У процесі діяльності психолого-педагогічна культура викладача зростає. Окрім репродуктивної діяльності, він займається педагогічним моделюванням, пошуком нових елементів в навчально-виховному процесі, його вдосконаленням. Одночасно розвиваються педагогічні здібності, якості, збагачується методичний арсенал. Однак розвиток структурних компонентів педагогічної майстерності відбувається нерівномірно. До педагога-майстра звертаються за порадою та досвідом менш досвідчені колеги.

3. Педагогічне новаторство. Викладач-новатор вносить принципово нові ідеї у навчально-виховний процес, розробляє нові методичні системи, створює нові педагогічні технології. Внаслідок цього не лише підвищується продуктивність професійної підготовки студентів, а й змінюється її якість. Стати педагогом-новатором допомагають високий рівень теоретичної і практичної підготовки, інтелектуальні здібності, творчий склад розуму.

Особистісні якості викладача вищого навчального закладу відіграють важливу роль у вихованні і навчанні студентів, оскільки він постійно перебуває у сфері уваги молодих людей. Викладач є для студента і взірцем, і засобом виховного впливу на нього. Студент, наслідуючи викладача, переймає його знання, вміння, манери тощо. Знання педагога, його кращі моральні й вольові якості є потужним засобом переконання і впливу на студента.

Лекція № 5. ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

План

1. Освітній процес у ЗВО, його основні компоненти. Рушійні сили освітнього процесу.
2. Структура освітнього процесу.
3. Особливості освітнього процесу у ЗВО.

1. Освітній процес у закладах освіти, його основні компоненти. Рушійні сили освітнього процесу.

Освітній процес у закладах освіти є складовою педагогічного процесу.

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

Педагогічний процес – спеціально організована взаємодія учасників, яка розвивається впродовж певного часу, у межах певної виховної системи і спрямована на досягнення поставленої мети.

Унаслідок такої взаємодії повинні відбуватися позитивні перетворення особистісних властивостей та якостей учасників педагогічного процесу.

Навчальний процес, забезпечуючи реалізацію завдань, що стоять перед вищою школою, реалізує чотири основні функції: освітню, виховну, розвивальну, професійну.

Сутність ***освітньої функції*** полягає у наданні студентам можливості здобути наукові систематизовані знання відповідно до навчального плану за профілем підготовки, а також набути відповідних умінь і навичок з метою застосовування їх на практиці. Реалізація цієї функції створює передумови для підвищення фахового рівня студентів.

Виховна функція спрямована на формування всебічно розвиненої особистості, її індивідуальних і професійно значущих якостей. Досягти цього можливо завдяки досконало вибудуваному змісту навчальних предметів, що сприяє формуванню світогляду і загальної культури студентів, а також завдяки політичним, моральним, естетичним і етичним якостям викладачів.

Розвивальна функція навчання зорієнтована на формування творчої особистості. За усвідомленого підходу до можливостей розвивального навчання вона орієнтує на те, що пізнавальні процеси продуктивно впливають на розвиток мислення, пам’яті, уяви, спостережливості, мови. Головна цінність цієї функції навчання полягає в тому, що студенти вчаться знаходити в навчальному матеріалі те, що впливає на їх розвиток.

Значення ***професійної функції*** виявляється в тому, що освітній процес набуває професійної спрямованості. Вона успішно реалізовується за усвідомлення її важливості викладацьким складом ЗВО.

Суб’єктами навчального процесу у ЗВО є викладачі і студенти. Успішність їх взаємодії значною мірою залежить від структури їх діяльності,

сутність якої полягає в організуванні і керуванні діяльністю студентів із засвоєння навчального матеріалу.

Діяльність викладача. Процес управління навчально-пізнавальною діяльністю охоплює кілька компонентів: планування, організація, стимулювання, контроль і регулювання навчально-пізнавальної діяльності та аналіз її результатів.

Планування передбачає підготовку робочих програм із навчальних предметів, складання планів семінарських, практичних і лабораторних занять, розроблення індивідуальних завдань для студентів, тематики рефератів, курсових і дипломних робіт, методичних рекомендацій з їх підготовки тощо.

Організація навчальної роботи здійснюється у два етапи:

а) підготовчий – передбачає підготовку плану проведення конкретного заняття, технічних засобів навчання,наочності, дидактичних і роздавальних матеріалів; попереднє проведення дослідів, демонстрування, перегляд діафільмів; підбір методичної літератури і ознайомлення з нею;

б) виконавчий – полягає в організуванні власної діяльності викладача під час заняття та діяльності студентів; викладач ставить перед студентами навчальні завдання, створює сприятливі умови для їх виконання, чітко розподіляє функції між ними на практичних заняттях.

Стимулювання навчально-пізнавальної активності студентів здійснюється викладачем шляхом застосування різноманітних методів і прийомів: використання цікавих прикладів, розкриття практичної значущості навчального матеріалу для майбутнього фаху, опора на життєвий досвід тощо.

Сутність ***контролю і регулювання*** полягає у спостереженні за діяльністю студентів. Контроль у формі поставлених запитань, невеликих завдань дає змогу виявити рівень засвоєння студентами знань програмового матеріалу, опанування відповідними практичними вміннями та навичками, а також з'ясувати недоліки і складнощі процесу навчання. Це допомагає своєчасно вносити необхідні корективи і регулювати процес навчання додатковими поясненнями, виконанням відповідних вправ тощо.

Аналіз досягнутих результатів завершує процес викладання. Здійснюють його на основі отриманих через контроль результатів. Під час аналізу виявляють рівень знань фактичного матеріалу, вміння використовувати їх у практичній діяльності з фаху. Аналіз передбачає зіставлення досягнутих результатів з навчальними цілями.

Викладання навчальної дисципліни даватиме хороші результати за дотримання викладачем таких вимог (С. Сисоєва):

- програма повинна враховувати детальне і поглиблене вивчення найважливіших проблем, ідей і тем, які сприяють розвитку пошуково-перетворювального стилю мислення;
- викладання навчальної дисципліни має забезпечувати якісне засвоєння базових знань, умінь і навичок, розвиток дивергентного мислення (здатність запропонувати декілька підходів до розв’язання задачі та міняти

їх, бачити проблеми, об’єкти в різних ракурсах) і навичок його практичного застосування, що сприяє переосмисленню здобутих знань і генерування нових ідей;
- забезпечення можливості студентам отримувати нову інформацію, прищеплення їм бажання самостійно набувати знання;
- наявність відповідного матеріально-технічного забезпечення навчального процесу, надання студентам можливості вільного використання художніх, наукових і навчальних джерел;
- заохочення ініціативи та самостійності у навчанні; сприяння бажанню до професійної діяльності, розвитку усвідомлення своїх обов'язків щодо інших людей, природи тощо.

Діяльність здобувачів (учіння). Учіння є специфічним видом трудової діяльності. Специфіка його полягає в тому, що:
- воно постає як система, елементи якої взаємопов’язані;
- у процесі учіння студенти створюють базу знань для майбутньої професійної діяльності;
- навчально-пізнавальна праця студентів здійснюється у теоретичній і практичній формах, які взаємозв'язані і спрямовані на формування знань і умінь;
- учіння, з одного боку, протікає під впливом викладачів, з іншого – його успіх значною мірою зумовлений рівнем організації самостійної пізнавальної роботи студентів;
- навчальна діяльність студентів у вищому навчальному закладі має продуктивно-перетворювальний характер, а під час практики – творчо-продуктивний.

Ефективність учіння визначається його формами, найпоширенішими з яких є слухання, читання, конспектування, виконання вправ, розв'язування задач, проведення дослідів, навчальні дослідження, професійне моделювання:

1. ***Слухання.*** Сутність його полягає у сприйманні на слух інформації, яку студент отримує на лекціях, семінарських, практичних та інших заняттях. Щоб він зумів усвідомити і засвоїти (тобто персоніфікувати) мовну інформацію, викладач має відчувати аудиторію, реагувати на труднощі студентів (не всі можуть виокремити головне, швидко зробити записи), змінюючи темп читання лекції, тембр і гучність мовлення, повторюючи і уточнюючи сказане.
2. ***Читання.*** Це форма самостійної роботи студента. Раціональне читання є науково обґрунтованою технологією, що забезпечує персоніфікацію максимального обсягу інформації за найкоротший час з мінімальними витратами праці.
3. ***Конспектування.*** Студенти здійснюють його в процесі слухання і читання. В обох випадках вони вдаються до кількох способів конспектування: записують детально без осмислення; записують головне і одночасно осмислюють записане; ведуть опорний конспект з глибоким осмисленням

тексту. При самостійному читанні ступінь персоніфікації інформації значно ґрунтовніший.

4. ***Виконання вправ, розв'язування задач.*** Основною метою цієї форми роботи є формування умінь при вивченні конкретних дисциплін. Задачі і вправи доцільно використовувати з усіх навчальних дисциплін, оскільки вони сприяють розвитку аналітичного мислення студентів, їх самостійності. У процесі виконання вправ студенти повинні вникнути в їх сутність, вибрати оптимальні шляхи своїх дій, пояснити і довести їх правильність або правомірність.
5. ***Проведення дослідів.*** Цю форму діяльності використовують у процесі вивчення природничих дисциплін. Вона передбачена навчальним планом вищого навчального закладу. Проведення дослідів потребує відповідної теоретичної підготовленості, вміння користуватися лабораторним устаткуванням, матеріалами, володіння технологією організації дослідної роботи. Цінність цієї форми діяльності полягає в тому, що студенти здобувають уміння і навички проведення наукового дослідження, поглиблюють теоретичні знання, розвивають у собі допитливість, відповідальність, самостійність.
6. ***Навчальні дослідження.*** До навчальних досліджень належать курсові і дипломні роботи, реферати, проекти. Виконання навчально-дослідної роботи вимагає від студентів високого рівня самостійності і пізнавальної активності. Цей вид роботи сприяє розвитку умінь здійснення наукового пошуку і формуванню аналітичного мислення, поглибленню інтересу до певної науки. Нерідко реферат стає основою курсової роботи, а курсова – дипломної робота, яка згодом може стати основою для кандидатської дисертації.
7. ***Професійне моделювання.*** Застосовують його під час виробничої практики. Це планування і здійснення фрагментів виробничої діяльності, наближених до реального виробничого процесу, моделювання різних його варіантів, тобто програвання ролей, які їм доведеться виконувати у майбутній професійній діяльності, набутті професіоналізму.

У психолого-педагогічній літературі (Г. Костишина) виділяють два рівні навчально-пізнавальної діяльності студентів: емпірично-інтуїтивний і рефлексивно-творчий.

Емпірично-інтуїтивний рівень характеризується він поверховими уявленнями студентів про цілі, зміст, методи і результати навчально-пізнавальної діяльності. Процеси мислення, що забезпечують функціонування знань, системи дій на цьому рівні, мають характер відтворювання. Студенти усвідомлюють «свій» рівень практичної готовності до майбутньої професійної діяльності і прагнуть до реалізації своїх інтелектуальних можливостей.

Рефлексивно-творчий рівень характеризується сформованістю у студентів структури ціннісних орієнтацій, домінуючою в якій є орієнтація на успішність майбутньої професійної діяльності. Прийоми мислення, які

забезпечують такий рівень знань, є творчими. Студенти адекватно усвідомлюють рівень практичної готовності і свої інтелектуальні можливості, розуміють важливість здобутих способів дій і знань.

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

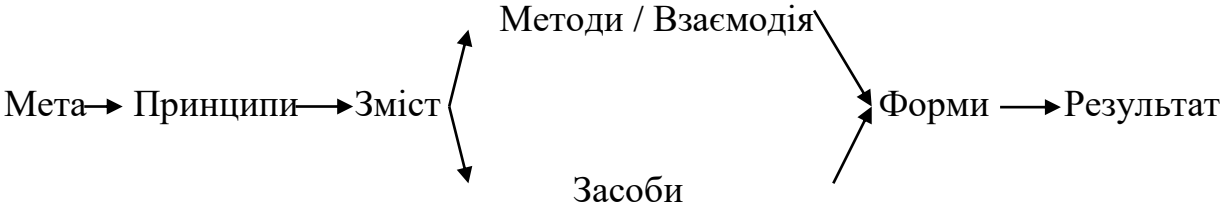
Рушійними силами розвитку педагогічного процесу у вищих навчальних закладах є, з одного боку, притаманні йому суперечності, а з іншого – мотиваційно-цільові установки його учасників.

З-поміж суперечностей найбільш вагомими є такі:

1) суперечності між діями викладача (постановка навчальних та практичних завдань, викладання навчального матеріалу, показ прийомів виконання дій, засоби організації діяльності студентів, контроль цієї діяльності висування проблемних питань тощо) і можливостями студентів (рівень знань, умінь, навичок; ступінь розумового та фізичного розвитку; засвоєні засоби і прийоми навчальної діяльності; мотиви навчання, психічний стан тощо);
2) суперечності між вимогами сучасного виробництва та ступенем моделювання професійної діяльності на заняттях;
3) суперечності між більшою самостійністю викладачів вищих навчальних закладів у відборі інформації (порівняно зі школою) та більшою самостійністю студентів у засвоєнні цієї інформації (зміна форм навчання і контролю порівняно зі школою);
4) суперечності, пов’язані з особливостями адаптації колишніх школярів до нової системи навчання, нового колективу, змін режиму праці та відпочинку тощо.

2. Структура освітнього процесу

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



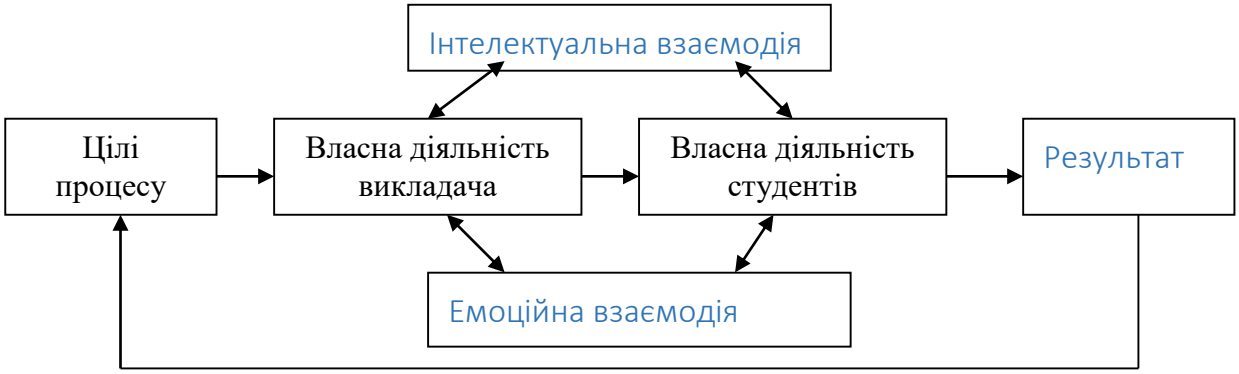
Мета відображає кінцевий результат педагогічної взаємодії, якого прагнуть його учасники. Принципи визначають основні напрямки досягнення мети. Зміст – це частина досвіду поколінь, яка передається вихованням для досягнення мети згідно з обраними напрямками. Методи – способи взаємодії

учасників педагогічного процесу, за допомогою яких передається та усвідомлюється зміст. Засоби – матеріалізовані предметні способи опрацювання змісту – використовуються разом з методами. Форми організації педагогічного процесу визначають зовнішнє вираження акту взаємодії учасників педагогічного процесу, вони характеризуються кількістю учасників взаємодії або місцем, часом та порядком їх здійснення.

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

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

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



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

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

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

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

2) забезпеченням студентів інформацією, що необхідна для досягнення першої мети;
3) проведенням навчального процесу в такий спосіб, щоб він сприяв максимально можливому розвитку загальних психічних здібностей, зокрема інтелектуальних;
4) виховання кожного студента як високо моральної, творчої, активної та соціально зрілої особистості шляхом спрямованості організації, керівництва та проведення навчального процесу у відповідному напрямку.

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

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

3.Особливості освітнього процесу у закладах вищої освіти

Процес навчання у вищій школі має свою специфіку:

- навчання у ЗВО – це професійне навчання на основі закінченої загальної середньої освіти студентів (за Л.Клінбергом);
- навчання у вищій школі проводиться, переважно, у таких освітніх закладах, які водночас є й дослідними закладами;
- навчання у ЗВО здійснюється у таких формах викладення та учіння, які в цілому відрізняються від форм викладання і навчання на попередніх ступенях освіти.
- у вищій школі вивчають не основи наук, а саму науку в розвитку, що стимулює зближення самостійної роботи студентів з науково-дослідною роботою викладачів;
- у діяльності викладача вищої школи спостерігається єдність наукового і навчального (у більшій мірі, ніж у вчителя середньої школи): він вивчає і водночас виступає активним дослідником своєї галузі знань;
- у вищій школі під час викладання майже всіх наук більш грунтовно (порівняно з середньою школою) відбувається професіоналізація, пов’язана з майбутнім фахом.

Процес навчання у вищому навчальному закладі має свої особливості (український педагог І. Кобилянський, російський педагог Л. Рувінський):

1. *Кожна наука вивчається студентами в її розвитку.* Майбутній спеціаліст оволодіває знаннями про виникнення, становлення і розвиток певної науки, ознайомлюється з її проблемами і можливостями їх

розв'язання. З огляду на це викладач повинен викладати навчальний предмет на рівні сучасного стану науки і перспектив її розвитку.

2. *Єдність навчального процесу і наукових досліджень.* Це вимагає від викладача поєднання викладання і активної дослідної роботи в галузі науки, яку він викладає. Тому одним із важливих напрямів удосконалення навчального процесу у вищому навчальному закладі є розвиток наукових досліджень на всіх кафедрах і підпорядкування їх підвищенню підготовки спеціалістів.
3. *Висока активність самостійної навчально-пізнавальної і дослідної діяльності студентів.* Під час самостійної роботи студент опрацьовує різні наукові джерела, розширюючи і доповнюючи здобуті на лекціях знання. Самостійності і творчого підходу, дослідницьких і технічних рішень вимагає підготовка до семінарських і практичних занять, рефератів, курсових і дипломних робіт.

ЗВО готують спеціалістів на рівні вимог ринкової економіки і науково-технічного прогресу. Тому ідея професіоналізму повинна пронизувати викладання усіх наук. Це вимагає знання викладачами специфіки професійної діяльності майбутніх спеціалістів, провідних професійних функцій і зосередження на них уваги у процесі навчання. Тому і викладачі, і студенти мають ставитися до навчання як до усвідомлення і передавання суспільно-історичної практики, досвіду попередніх поколінь, а не просто передавання знань. На цьому акцентують українські вчені Г. Атанова й І. Пустинникова:

- при проектуванні і організуванні навчання первинними мають бути задані характером майбутньої спеціальності діяльність і дії, а не знання;
- кінцевою метою навчання є формування способів дій, що забезпечує здійснення майбутньої професійної діяльності, а не запам'ятовування знань;
- змістом навчання є необхідна для майбутньої спеціальності система дій і тільки ті знання, які забезпечують виконання цих дій;
- знання не самодостатні, вони є засобом виконання дій і навчання, а не його метою, оскільки виконують службову роль, пояснюючи практичні дії і готуючи до них;
- навчаючись, студенти мають здійснювати діяльність, яка моделює майбутню професійну діяльність, а не просто накопичувати знання;
- механізмом здійснення навчальної діяльності є розв’язування задач, а не опрацювання навчального матеріалу, і якщо студент не розв'язує їх, то це означає, що його навчальна діяльність не організована;
- у сучасному розумінні «знати» означає за допомогою знань здійснювати певну діяльність, а не просто пам'ятати інформацію;
- навчання є сукупністю двох взаємопов'язаних, але самостійних діяльностей, – діяльність викладача і діяльність студента (або навчальна діяльність), а не «цілеспрямований педагогічний процес»;
- завдання викладача полягає в проектуванні навчальної діяльності, в її організуванні і управлінні нею, а не в «передаванні» знань.

Усе це свідчить про те, що повноцінне здійснення процесів викладання і учіння має ґрунтуватися на усвідомленні кінцевої мети вищої освіти, тобто професійній підготовці громадян.

Лекція №6. ЗМІСТ, ПЛАНУВАННЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ

План

1. Ступеневість вищої освіти.
2. Нормативні документи, що визначають зміст вищої освіти.
3. Навчальний план, навчальна програма і підручник вищої школи.

1. Ступеневість вищої освіти

Виникнення концепції ступеневої освіти зумовлене:

- демократизацією суспільства, формуванням нових соціально-економічних структур, їх орієнтацією на ринкові відносини, жорсткою професійною конкуренцією;
- необхідністю розрізнення двох процесів, що є основою діяльності вищого навчального закладу — освіти і професійної підготовки;
- необхідністю забезпечення випускникам можливості здійснювати професійну кар'єру за дотримання ними принципів соціальної справедливості, відповідальності, загальнолюдських цінностей і моралі;
- диференціацією вимог до характеру і змісту освіти і професійної підготовки фахівців з вищою освітою різних освітньо-кваліфікаційних рівнів;
- впровадженням механізму об'єктивного педагогічного контролю з визначення результатів діяльності системи вищої освіти і навчальних досягнень тих, хто навчається; йдеться, зокрема, і про технологію стандартизованого тестування.

Систему вищої освіти України становлять: вищі навчальні заклади всіх форм власності; рівні та ступені (кваліфікації) вищої освіти; галузі знань і спеціальності; освітні та наукові програми; стандарти освітньої діяльності та стандарти вищої освіти; органи, які здійснюють управління у галузі вищої освіти; учасники освітнього процесу.

Підготовка фахівців з вищою освітою здійснюється за відповідними освітніми програмами на таких рівнях вищої освіти:

початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти;
перший (бакалаврський) рівень;
другий (магістерський) рівень;
третій (освітньо-науковий/освітньо-творчий) рівень.

Початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти передбачає набуття здобувачами вищої освіти здатності до розв’язування типових спеціалізованих задач у певній галузі професійної діяльності.

Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти передбачає набуття здобувачами вищої освіти здатності до розв’язування складних спеціалізованих задач у певній галузі професійної діяльності.

Другий (магістерський) рівень вищої освіти передбачає набуття здобувачами вищої освіти здатності до розв’язування задач дослідницького та/або інноваційного характеру у певній галузі професійної діяльності.

Третій (освітньо-науковий/освітньо-творчий) рівень передбачає набуття здобувачами вищої освіти здатності розв’язувати комплексні проблеми в галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності.

Освітньо-науковий рівень вищої освіти передбачає здобуття особою теоретичних знань, умінь, навичок та інших компетентностей, достатніх для продукування нових ідей, розв’язання комплексних проблем у галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, оволодіння методологією наукової та педагогічної діяльності, а також проведення власного наукового дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне та практичне значення.

Освітньо-творчий рівень вищої освіти передбачає оволодіння методологією мистецької та мистецько-педагогічної діяльності, здійснення самостійного творчого мистецького проекту, здобуття практичних навичок продукування нових ідей і розв’язання теоретичних та практичних проблем у творчій мистецькій сфері.

Здобуття вищої освіти на кожному рівні вищої освіти передбачає успішне виконання особою освітньої програми, що є підставою для присудження відповідного ступеня вищої освіти:

1) молодший бакалавр;
2) бакалавр;
3) магістр;
4) доктор філософії/доктор мистецтва;

Молодший бакалавр - це освітній або освітньо-професійний ступінь, що здобувається на початковому рівні (короткому циклі) вищої освіти і присуджується закладом вищої освіти у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти освітньої програми, обсяг якої становить 120 кредитів ЄКТС. Для здобуття освітнього ступеня молодшого бакалавра на основі фахової передвищої освіти заклад вищої освіти має право визнати та перезарахувати кредити ЄКТС, максимальний обсяг яких визначається стандартом вищої освіти.

Особа має право здобувати ступінь молодшого бакалавра за умови наявності в неї повної загальної середньої освіти.

4Бакалавр - це освітній ступінь, що здобувається на першому рівні вищої освіти та присуджується закладом вищої освіти у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти освітньо-професійної програми, обсяг якої становить 180-240 кредитів ЄКТС. Для здобуття освітнього ступеня бакалавра на основі освітнього ступеня молодшого бакалавра або на основі

фахової передвищої освіти заклад вищої освіти має право визнати та перезарахувати кредити ЄКТС, максимальний обсяг яких визначається стандартом вищої освіти.

Особа має право здобувати ступінь бакалавра за умови наявності в неї повної загальної середньої освіти.

Магістр - це освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується закладом вищої освіти (науковою установою) у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми. Ступінь магістра здобувається за освітньо-професійною або за освітньо-науковою програмою. Обсяг освітньо-професійної програми підготовки магістра становить 90-120 кредитів ЄКТС, обсяг освітньо-наукової програми - 120 кредитів ЄКТС. Освітньо-наукова програма магістра обов'язково включає дослідницьку (наукову) компоненту обсягом не менше 30 відсотків.

Особа має право здобувати ступінь магістра за умови наявності в неї ступеня бакалавра.

Ступінь магістра медичного, фармацевтичного або ветеринарного спрямування здобувається на основі повної загальної середньої освіти або освітнього ступеня молодшого бакалавра, фахового молодшого бакалавра, освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста за відповідною спеціальністю і присуджується закладом вищої освіти у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми, обсяг якої у випадку, якщо ступінь магістра медичного, фармацевтичного або ветеринарного спрямування здобувається на основі повної загальної середньої освіти, становить 300-360 кредитів ЄКТС. Для здобуття освітнього ступеня магістра медичного, фармацевтичного або ветеринарного спрямування на основі освітнього ступеня молодшого бакалавра або на основі фахової передвищої освіти заклад вищої освіти має право визнати та перезарахувати кредити ЄКТС, максимальний обсяг яких визначається стандартом вищої освіти.

Наукові установи Національної академії наук України та національних галузевих академій наук можуть здійснювати підготовку магістрів за власною освітньо-науковою програмою згідно з отриманою ліцензією на відповідну освітню діяльність. Наукові установи можуть також здійснювати підготовку магістрів за освітньо-науковою програмою, узгодженою з закладом вищої освіти. У такому разі наукова складова такої програми здійснюється у науковій установі, а освітня складова - у закладі вищої освіти.

Доктор філософії - це освітній і водночас науковий ступінь, що здобувається на третьому рівні вищої освіти на основі ступеня магістра. Ступінь доктора філософії присуджується разовою спеціалізованою вченою радою закладу вищої освіти або наукової установи за результатами успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньо-наукової програми та публічного захисту дисертації у разовій спеціалізованій вченій раді.

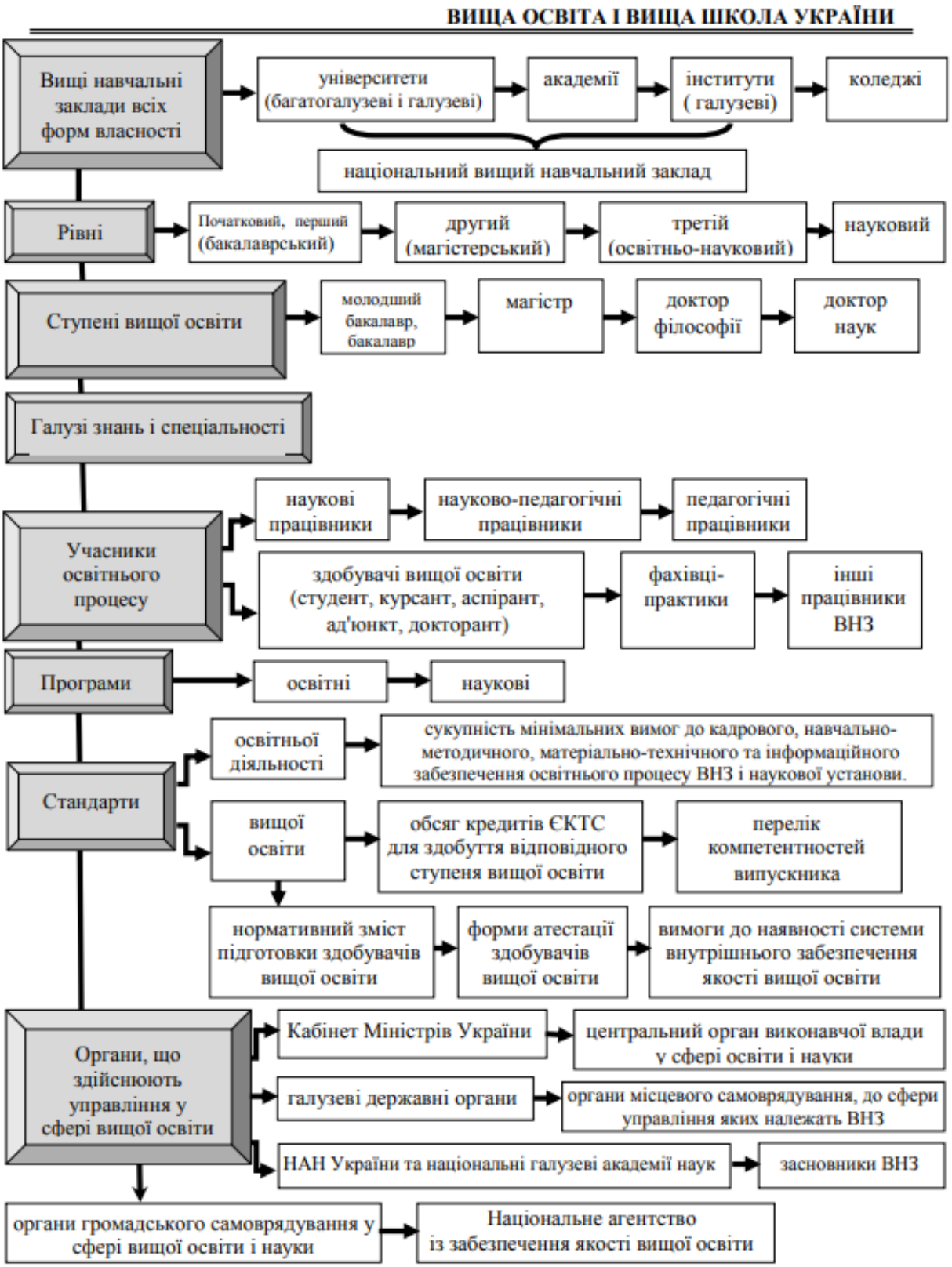


Рис.1 Система вищої освіти України

Особа має право здобувати ступінь доктора філософії під час навчання в аспірантурі (ад'юнктурі). Особи, які професійно здійснюють наукову, науково-технічну або науково-педагогічну діяльність за основним місцем роботи, мають право здобувати ступінь доктора філософії поза аспірантурою, зокрема під час перебування у творчій відпустці, за умови успішного виконання відповідної освітньо-наукової програми та публічного захисту дисертації у разовій спеціалізованій вченій раді.

Нормативний строк підготовки доктора філософії в аспірантурі (ад'юнктурі) становить чотири роки. Обсяг освітньої складової освітньо-наукової програми підготовки доктора філософії становить 30-60 кредитів ЄКТС.

Наукові установи можуть здійснювати підготовку докторів філософії за власною освітньо-науковою програмою згідно з отриманою ліцензією на відповідну освітню діяльність або за освітньо-науковою програмою, окремі елементи якої забезпечуються іншими науковими установами та/або закладами вищої освіти.

Доктор мистецтва - це освітньо-творчий ступінь, що здобувається на третьому рівні вищої освіти на основі ступеня магістра.

2. Нормативні документи, що визначають зміст вищої освіти

Сучасний фахівець працює за умов високих темпів нагромадження науково-технічної інформації, постійного оновлення технологічних циклів у багатьох галузях виробництва. Усе це не лише ускладнює його працю, а й зумовлює швидку зміну структури багатьох професій, зникнення одних і появи інших. Ці процеси вимагають наукового обґрунтування змісту освіти у вищій школі як однієї з центральних проблем навчально-виховного процесу.

Зміст освіти — науково обґрунтована система дидактичного та методично оформленого навчального матеріалу для різних освітніх і освітньо-кваліфікаційних рівнів.

Визначається зміст освіти освітньо-професійними (освітньо-науковими) програмами підготовки фахівців з вищою освітою певних освітньо-кваліфікаційних рівнів; програмами навчальних дисциплін; структурно-логічною схемою підготовки; іншими нормативними документами та навчальною і навчально-методичною літературою.

Освітня (освітньо-професійна, освітньо-наукова чи освітньо-творча) програма – єдиний комплекс освітніх компонентів (навчальних дисциплін, індивідуальних завдань, практик, контрольних заходів тощо), спрямованих на досягнення передбачених такою програмою цілей та результатів навчання, що дає право на отримання визначеної освітньої або освітньої та професійної (професійних) кваліфікації (кваліфікацій). Освітня програма може передбачати єдину спеціалізацію або не передбачати спеціалізації;

Опис освітньої програми повинен містити: назву освітньої програми; рівень вищої освіти; галузь знань (галузі знань, за потреби - для міждисциплінарних освітніх програм); спеціальність (спеціальності - для міждисциплінарних освітніх програм); спеціалізацію або предметну спеціальність (за наявності); опис предметної області; цілі освітньої програми; тип освітньої програми (освітньо-професійна, освітньо-наукова чи освітньо-творча); тип диплома (спільний (подвійний) диплом) (за наявності); найменування партнера за узгодженою спільною освітньою програмою (за наявності); мову (мови) викладання; кількість кредитів ЄКТС, необхідних для виконання цієї програми; форми здобуття освіти за цією освітньою програмою та розрахункові строки виконання освітньої програми за кожною з них; вимоги до освіти осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою (відповідно до стандартів вищої освіти); компетентності та програмні результати навчання, які дають право на присудження/присвоєння визначеної освітньою програмою освітньої або освітньої та професійної кваліфікації (кваліфікацій); форму (форми) атестації здобувачів вищої освіти; перелік обов'язкових освітніх компонентів, їх логічну послідовність; можливості працевлаштування за здобутою освітою; процедури присвоєння професійних кваліфікацій (у разі їх присвоєння).

Методичні рекомендації щодо реалізації узгоджених спільних освітніх програм та видачі спільних (подвійних) дипломів затверджуються центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки.

Заклади вищої освіти (наукові установи) самостійно розробляють і затверджують освітні програми з урахуванням вимог до відповідного рівня вищої освіти, встановлених законодавством, та вимог стандартів вищої освіти.

Заклади вищої освіти (наукові установи) можуть самостійно запроваджувати спеціалізації, предметні спеціальності.

Розрахунковий строк виконання освітньої програми за денною або дуальною формою здобуття вищої освіти визначається відношенням її обсягу в кредитах ЄКТС до розрахункового навчального навантаження здобувача вищої освіти протягом одного навчального року за денною або дуальною формою здобуття вищої освіти. Розрахунковий строк виконання освітньої програми за іншими, крім денної та дуальної, формами здобуття вищої освіти визначається закладом вищої освіти. Для осіб, які здобувають вищу освіту за кошти державного (регіонального) замовлення, строк навчання може бути збільшеним на 25 відсотків порівняно з розрахунковим строком виконання освітньої програми за денною або дуальною формою здобуття вищої освіти.

Назви освітніх програм у межах спеціальностей, що передбачають доступ до професій, для яких запроваджено додаткове регулювання, встановлюються стандартами вищої освіти.

Назви інших освітніх програм встановлюються закладами вищої освіти і можуть містити ключові слова предметної області спеціальності

(спеціалізації, предметної спеціальності) або міждисциплінарної предметної області, а також професійних кваліфікацій у разі їх присвоєння.

У назві освітньої програми не можуть використовуватися повністю або частково назви інших спеціальностей та галузей знань, освітніх програм у межах спеціальностей, що передбачають доступ до професій, для яких запроваджено додаткове регулювання, а також професійних кваліфікацій, для яких законодавством передбачено здобуття вищої освіти з іншої спеціальності та/або освіти іншого рівня.

Освітні програми, що передбачають присвоєння професійних кваліфікацій, повинні забезпечити виконання вимог відповідних професійних стандартів (за наявності).

Стандарт вищої освіти - це сукупність вимог до освітніх програм вищої освіти, які є спільними для всіх освітніх програм у межах певного рівня вищої освіти та спеціальності.

Стандарти вищої освіти розробляються для кожного рівня вищої освіти в межах кожної спеціальності відповідно до Національної рамки кваліфікацій і використовуються для визначення та оцінювання якості вищої освіти та результатів освітньої діяльності закладів вищої освіти (наукових установ), результатів навчання за відповідними спеціальностями.

Стандарт вищої освіти визначає такі вимоги до освітньої програми:

1) обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти за відповідною спеціальністю (для третього рівня вищої освіти - обсяг освітньої складової освітньо-наукової/освітньо-творчої програми);

2) мінімальний обсяг практичної підготовки для освітньо-професійних програм;

3) опис предметної області, що містить:

інформацію про об’єкт (об’єкти) вивчення та/або діяльності;

теоретичний зміст;

методи, методики та технології, необхідні для практичного використання;

інструменти та обладнання, які випускник повинен вміти використовувати у своїй професійній діяльності;

4) вимоги до освіти осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою;

5) перелік обов’язкових компетентностей випускника;

6) форму (форми) атестації здобувачів вищої освіти;

7) додаткові вимоги та обмеження (за наявності) для міждисциплінарних освітніх програм;

8) вимоги законодавства та/або професійних стандартів, необхідні для здобуття відповідних професійних кваліфікацій (за наявності).

Стандарти вищої освіти можуть обмежувати перелік допустимих форм здобуття вищої освіти для окремих спеціальностей або освітніх програм із

спеціальностей, що передбачають доступ до професій, для яких запроваджено додаткове регулювання.

У Стандартах вищої освіти спеціальностей, що передбачають доступ до професій, для яких запроваджено додаткове регулювання, також визначаються назви відповідних освітніх програм та нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти за такими програмами, сформульований у термінах програмних результатів навчання, а також можуть міститися інші вимоги, передбачені директивами Європейського Союзу або міжнародними зобов'язаннями України чи відповідно до них, додаткові вимоги до правил прийому на навчання, зокрема, щодо здобутої освіти, структури освітньої програми, організації освітнього процесу та атестації здобувачів вищої освіти.

Заклад вищої освіти на підставі відповідної освітньої програми розробляє навчальний план, що визначає обсяг освітніх компонентів у кредитах ЄКТС, форми організації освітнього процесу, види та обсяг навчальних занять, графік освітнього процесу, форми поточного і підсумкового контролю, що забезпечують досягнення здобувачем відповідного ступеня вищої освіти програмних результатів навчання.

На основі навчального плану у визначеному закладом вищої освіти порядку для кожного здобувача вищої освіти розробляються та затверджуються індивідуальні навчальні плани на кожний рік навчання. Індивідуальний навчальний план може передбачати річне навчальне навантаження в обсязі не менше 30 і не більше 80 кредитів ЄКТС для початкового рівня (короткого циклу), першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти. Індивідуальний навчальний план формується з урахуванням вимог освітньої програми щодо вивчення її обов'язкових компонентів, освітньої політики закладу вищої освіти та результатів особистого вибору здобувачем вибіркових освітніх компонентів. Обсяг навчального навантаження протягом навчального року здобувача вищої освіти, який навчається за державним (регіональним) замовленням, за кошти пільгових довгострокових кредитів для здобуття вищої освіти, не може бути меншим, ніж передбачений навчальним планом закладу вищої освіти на відповідний рік навчання. Індивідуальний навчальний план є обов'язковим до виконання здобувачем вищої освіти.

Стандарти вищої освіти розробляє центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки з урахуванням пропозицій державних органів, що забезпечують формування і реалізують державну політику у відповідних сферах, державних замовників (за відповідними спеціальностями), об'єднань організацій роботодавців і затверджує їх за погодженням з Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти.

3. Навчальний план, навчальна програма і підручник вищої школи

На основі освітньо-професійної програми вищі навчальні заклади розробляють навчальний план і робочі навчальні програми дисциплін, які є нормативними документами вищого навчального закладу.

Навчальний план — документ, складений вищим навчальним закладом освіти на підставі освітньо-професійної програми та структурно-логічної схеми підготовки, який визначає перелік і обсяг нормативних та вибіркових навчальних дисциплін, послідовність їх вивчення, конкретні форми проведення навчальних занять та їх обсяг, графік навчального процесу, форми і засоби здійснення поточного й підсумкового контролю.

У навчальному плані відображено також обсяг часу, передбаченого на самостійну роботу. Він розробляється на весь період реалізації відповідної освітньо-професійної програми підготовки і затверджується керівником вищого закладу освіти.

На основі навчального плану вищим навчальним закладом формується ***робочий навчальний план***, тобто план на поточний навчальний рік. Він конкретизує форми проведення навчальних занять, їх обсяг, форми і засоби поточного та підсумкового контролю за семестрами. Декан факультету його затверджує.

З метою інтенсифікації навчального процесу у вищому навчальному закладі практикується складання студентами ***індивідуальних навчальних планів.*** Такий план є нормативним документом, за яким здійснюється навчання студента з огляду на вимоги освітньо-професійної програми відповідного рівня підготовки та освітньо-професійних інтересів і потреб студента.

Навчальна програма нормативної дисципліни є складовою державного стандарту освіти.

Навчальна програма — документ, який визначає місце і значення навчальної дисципліни в реалізації освітньо-професійної програми підготовки, її зміст, послідовність і організаційні форми вивчення навчальної дисципліни, вимоги до знань і вмінь студентів.

Компонентами навчальної програми є пояснювальна записка, тематичний виклад змісту навчальної дисципліни і список літератури. Навчальні програми нормативних дисциплін належать до документів державного стандарту освіти. Навчальні програми вибіркових дисциплін розробляються і затверджуються вищим закладом освіти.

У пояснювальній записці навчальної програми визначено призначення предмета, його місце в системі підготовки спеціаліста (провідну функцію) та мету навчального предмета *(освітню* — вимоги до знань, вмінь і навичок студентів; *виховну* — формування професійної спрямованості особистості; *розвивальну* — розвиток пізнавальних інтересів та здібностей, творчого професійного мислення, формування вмінь і навичок самостійної професійної

праці). У ній також визначено послідовність вивчення навчального матеріалу (структуру предмета), форми і методи навчання з урахуванням специфіки змісту навчального матеріалу (лекції, семінари, практичні та лабораторні заняття, обов'язкові контрольні роботи), форми й методи контролю успішності навчання.

Для кожної навчальної дисципліни, що входить до освітньо-професійної програми дисципліни та навчального плану вищим навчальним закладом складається ***робоча навчальна програма дисципліни,*** яка є нормативним документом вищого навчального закладу. Вона містить виклад конкретного змісту навчальної дисципліни, послідовність, організаційні форми її вивчення, визначає форми та засоби поточного і підсумкового контролю. Складовими робочої програми є: тематичний план, пакет методичних матеріалів для здійснення поточного і підсумкового контролю, перелік навчально-методичної літератури, засобів наочності, технічних засобів навчання тощо.

Робочі навчальні програми нормативних і вибіркових навчальних дисциплін розробляються відповідними кафедрами (предметними або цикловими комісіями). При їх підготовці дотримуються таких вимог: високий науковий рівень з урахуванням досягнень науково-технічного прогресу; виховний потенціал; генералізація навчального матеріалу на основі фундаментальних положень сучасної науки; групування його довкола провідних ідей і наукових теорій; розвантаження програм від надто ускладненого і другорядного матеріалу; реалізація міжпредметних зв'язків; реалізація ідеї взаємозв'язку науки, практики і виробництва тощо.

Зміст освіти, що визначається навчальними програмами, конкретизується в підручниках, навчальних посібниках та методичних вказівках.

Підручник — книга, яка містить основи знань з певної навчальної дисципліни, викладені на рівні сучасних досягнень науки згідно з цілями навчання, визначеними програмою і вимогами дидактики.

Підручник має забезпечити науковість матеріалу, точність, доступність його викладу, чіткість формулювань, правил, законів, ідей, правильний розподіл навчального матеріалу за розділами і параграфами. Основний матеріал повинен бути проілюстрований малюнками, схемами, діаграмами. Ілюстрації мають бути або рівнозначні тексту, доповнювати його, або бути об'єктом для запитань, завдань.

Складовими підручника є два компоненти: *текстовий,* який містить основний, додатковий і пояснювальний тексти, і *позатекстовий,* до якого належать: апарат організації засвоєння (запитання, завдання); інструктивні матеріали (пам'ятки, зразки розв'язання задач і прикладів); ілюстративний матеріал (фотографії, малюнки, плани, карти тощо); апарат орієнтування (вступ, зміст, бібліографія).

Зміст навчального матеріалу в підручнику може формуватися за *генетичним* (в історичній послідовності), *логічним* (відповідно до сучасної

логічної структури конкретної науки), *психологічним* (з урахуванням пізнавальних можливостей студентів) *принципами,* пов'язаними між собою.

За основним методом викладу матеріалу розрізняють тексти: *репродуктивні* (високоінформативні, структуровані, зрозумілі студентам, які відповідають завданням пояснювально-ілюстративного навчання); *проблемні* (переважно проблемний монолог, у якому для створення проблемних ситуацій висувають суперечності, розв'язують проблему, аргументують логіку розвитку думки); *програмовані* (подаються частинами, а засвоєння кожного «кроку» інформації перевіряється контрольними запитаннями); *комплексні* (містять певний обсяг інформації, необхідний студентам для розуміння проблеми, а проблема визначається за логікою проблемного навчання).

Окрім основного тексту підручник містить додаткові тексти, які покликані розширити, поглибити знання студентів з важливих компонентів змісту навчального матеріалу (документи, історичні довідки тощо).

Запитання і завдання, вміщені в підручнику, можуть бути *репродуктивними* (сутність їх у відтворенні знань без змін) або *продуктивними* (передбачають трансформацію знань, зміни в структурі їх засвоєння, пошукові знання).

Останнім часом широкого застосування в навчальному процесі набули *електронні підручники.* Вони можуть бути доповненням до класичного підручника, замінити його цілком, тобто стати альтернативою друкованому підручнику. За схемою викладу матеріалу виділяють кілька типів електронного підручника: *текстовий підручник; гіпертекстовий* (виклад у вигляді «дерева»); *довідковий* (виклад матеріалу у вигляді довідника); *ігровий* (виклад матеріалу у вигляді ділової гри). Навчальний матеріал у них може мати вигляд *статичний* (змінюється під впливом управлінських команд студента) і *динамічний* (змінюється під впливом програмного налаштування), *однокольоровий* і *багатокольоровий, без звукової підтримки, зі звуковою підтримкою.*

За характером взаємодії студента і комп'ютера виокремлюють підручники: *інформаційні* (виклад у класичному навчальному вигляді); *«запитання — відповідь»* (виклад з акцентуванням на окремі запитання, проблеми і задачі); *інформаційно-контролюючі* (чергування навчального матеріалу і перевірочних запитань); *зі зворотним інформаційним зв'язком* (інтерактивний підручник, що передбачає постійне оцінювання знань студента і рекомендації щодо подальшого «руху» матеріалами підручника); *з пороговими рівнями контролю* (перехід до наступної частини матеріалу тільки після опрацювання контрольних запитань).

Основна проблема використання електронних підручників полягає у складності читання великих текстів :і монітора. З метою її подолання у підручниках використано два режими навчання: текстовий і звуковий. *Текстовий режим* можна вважати вдосконаленим аналогом книги, а *звуковий* — аналогом добре проілюстрованої лекції або навчального відеофільму. У

текстовому режимі матеріал запропоновано у вигляді гіпертексту, ілюстрованого графічною інформацією: схемами, графіками, діаграмами, картами, фотографіями, анімацією та відео. У звуковому режимі відтворюється дикторський текст, який супроводжується озвученими слайд-шоу. Поєднання візуальної і аудіоінформації значно поліпшує ефективність навчання.

У навчальному процесі широко використовуються *навчальні посібники* — навчальні видання, що доповнюють або частково (повністю) замінюють підручник, а також *методичні вказівки* — навчальні або виробничо-навчальні видання роз'яснень з певної теми, розділу або питань навчальної дисципліни, виду практичної діяльності.

Лекція №7. МЕТОДИ НАВЧАННЯ

План

1. Принципи навчання
2. Поняття про методи навчання. Класифікація методів навчання.
3. Методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності учнів.
4. Методи стимулювання й мотивації учіння.
5. Методи контролю й самоконтролю в навчанні.

1. Принципи навчання

Процес навчання здійснюється на основі обґрунтованих і перевірених практикою дидактичних принципів, зумовлених закономірностями і завданнями освіти.

Принципи (лат. principium – початок, основа) навчання – основні положення, що визначають зміст, організаційні форми і методи навчальної роботи.

Відображаючи якийсь істотний аспект процесу навчання, принцип навчання стає підґрунтям для формулювання правил навчання. Правила навчання залежать від принципу навчання, конкретизують його, підпорядковуються йому і сприяють його реалізації. Вони функціонують як практичні вказівки, якими користуються в конкретних навчальних ситуаціях.

У навчальному процесі вищої школи дотримуються загально-дидактичних принципів навчання, а також специфічних, характерних для процесу навчання у вищій школі.

До *загальнодидактичних принципів* належать:

1. **Принцип науковості.** Його сутність полягає в тому, що всі факти, знання, положення і закони, що вивчаються, повинні бути науково правильні. Цим вимогам мають відповідати спосіб обґрунтування положень і законів, формування понять у процесі навчання. Реалізація цього принципу передбачає

вивчення системи важливих наукових положень і використання у навчанні методів, близьких до тих, якими послуговується певна наука. Навчальний процес вищої школи динамічний, тому передбачає врахування не лише стану розвитку науки і техніки, а й усіх особливостей і тенденцій розвитку сучасного суспільства й освіти.

2. **Принцип системності і послідовності навчання.** Він зорієнтований на системне і послідовне викладання і вивчення навчального матеріалу. Йдеться про постійну роботу над собою, фіксування уваги студента на вузлових питаннях, логічний перехід від засвоєного матеріалу до нового тощо. Залежно від змісту роботи, її цілей викладач застосовує певну систему методів навчання, ведучи студентів від простого відтворення до самостійних творчих дій з вивченим матеріалом. Навчальний матеріал має бути вибудуваний на системі взаємозв'язків елементів світу, який оточує студента.

3. **Принцип доступності навчання.** Успішність та ефективність навчання визначається відповідністю його змісту, форм і методів віковим особливостям студентів, їх можливостям. Реалізація цього принципу передбачає дотримання правил: від простого – до складного, від відомого –до невідомого, від близького – до далекого, а також врахування рівня розвитку студентів, їх індивідуальних особливостей. Він вимагає також визначення норм витрат часу і праці, рівня напруження і культури розумової та фізичної праці студентів. У навчальному процесі недопустимі як перенавантаження, так і недовантаження студентів, що передбачено освітніми стандартами і рівнями навчання, тобто йдеться про диференціацію освітнього процесу.

4. **Принцип зв’язку навчання з життям.** Він ґрунтується на об’єктивних зв’язках науки і виробництва, теорії і практики. Теоретичні знання є основою сучасної продуктивної праці, яка конкретизує їх, сприяє міцному, свідомому засвоєнню. Реалізацію цього принципу забезпечують: використання на заняттях життєвого досвіду студентів, застосування набутих знань у практичній діяльності, розкриття практичної значущості знань тощо.

5. **Принцип свідомості і активності у навчанні.** Цей принцип визначає головне спрямування пізнавальної діяльності студентів та управління нею. Свідомому засвоєнню знань сприяють: роз’яснення мети і завдань навчального предмета, значення його для подолання життєвих проблем і для перспектив студента; використання у процесі навчання мислительних операцій (аналізу, синтезу, узагальнення, індукції, дедукції); позитивні емоції і мотиви навчання; належний контроль і самоконтроль. Активізації пізнавальної діяльності сприяють: позитивне ставлення до навчання, інтерес до навчального матеріалу, тісний зв’язок навчання з життям, використання на практиці засвоєного матеріалу, проблемне навчання, диференційований підхід, використання ТЗН.

6. **Принцип наочності у навчанні** («золоте правило» дидактики). Цей принцип ґрунтовно розроблений в дидактиці середньої школи і має широке застосування у педагогічному процесі вищої школи. Дотримання його сприяє

свідомому, активному сприйманню, осмисленню і засвоєнню матеріалу, виховує спостережливість, формує новий соціальний досвід, удосконалює потенційні психофізичні можливості студентів.

7. **Принцип міцності засвоєння знань, умінь і навичок.** Головною ознакою міцності є свідоме й ґрунтовне засвоєння фактів, понять, ідей, правил, глибоке розуміння істотних ознак і сторін предметів та явищ, зв’язків між ними і в середині них. Реалізація цього принципу передбачає: повторення навчального матеріалу за розділами і структурними частинами, запам'ятовування нового матеріалу у поєднанні з вивченим, виділення при повторенні головних ідей, використання в процесі повторення різноманітних методик, форм і підходів, вправ, самостійної роботи щодо творчого застосування знань тощо.

Зростаючий обсяг інформації, розвиток наукових галузей вимагають ретельного відбору відомостей, які підлягають міцному запам’ятовуванню, і спеціальної орієнтації викладачами студентів на таке запам’ятовування.

Принцип міцності тісно пов'язаний з важливою для вищої школи вимогою – забезпеченням надійності навчання. Надійність навчання розглядається як імовірність того, що спеціаліст після закінчення навчання у вищій школі творчо, ініціативно виконуватиме свої професійні функції і продовжуватиме навчатися.

8. **Принцип індивідуального підходу.** Він дає змогу в умовах колективної навчальної роботи кожному студентові оволодівати навчальним матеріалом по-своєму, зважаючи на рівень розвитку, знань і вмінь, пізнавальної та практичної самостійності, інтересів, волі, працездатності.

9. **Принцип емоційності навчання.** У процесі пізнавальної діяльності в студентів виникають певний емоційний стан, почуття, які можуть стимулювати успішне засвоєння знань або перешкоджати йому. Тому викладач, реалізовуючи цей принцип, має впливати на формування емоцій, які активізують навчально-пізнавальну діяльність, і запобігати появі тих, які негативно позначаються на ній. Цього можна досягти шляхом логічного, жвавого викладання дисципліни, наведення цікавих прикладів, використання різноманітної наочності тощо. Неабияку роль у цьому відіграє особистість викладача.

Освітній процес у ЗВО характеризується певними особливостями: орієнтація на вивчення не основ наук, а самої науки в розвитку, що сприяє зближенню самостійної роботи студентів з науково-дослідною роботою викладача; поєднання у діяльності викладача навчального і наукового: він навчає і водночас є дослідником у своїй галузі знань; процес викладання у вищому навчальному закладі спрямований на професіоналізацію.

Ці особливості передбачають дотримання *специфічних принципів навчання:*

1. **Принцип єдності наукової і навчальної діяльності кафедр і викладачів.** Він зумовлений передусім специфікою вищої освіти, яка полягає

в єдності наукових досліджень і навчальної діяльності. Проблематика досліджень кафедр відповідає профілю підготовки спеціаліста. Майбутній спеціаліст за час навчання у вищому закладі освіти повинен бачити перспективи розвитку науки, яку вивчає. Науково-дослідна робота сприяє вдосконаленню всього навчального процесу, підвищує кваліфікацію професорсько-викладацького складу, майстерність науковців і педагогів.

Ефективність викладацької діяльності вченого-педагога визначається дослідницькою роботою викладача, вмінням своєю творчістю захопити студентів. Залучаючи у такий спосіб студентів до науки, він формує у них допитливість і прагнення до знань. За таких умов студенти охоче беруть участь в обговоренні наукових проблем, які організовують кафедри, є слухачами й учасниками наукових конференцій.

2. **Принцип участі студентів у науково-дослідній роботі.** У процесі навчання студенту надається можливість набувати певного досвіду проведення досліджень за фахом. Орієнтація студентів на дослідну роботу ефективно впливає на розвиток творчих здібностей. Здобутий у вищому навчальному закладі досвід дослідження допомагає згодом ставити і розв’язувати творчі завдання на виробництві.

3. **Принцип органічної єдності теоретичної і практичної підготовки студентів.** Цей принцип ґрунтується на положенні про єдність теорії і практики. Спеціаліст, який володіє інтелектуальними, науковими і професійними навичками, здатний творчо втілювати теорію науки в практику. Орієнтація на практику в процесі вивчення фахового, загальнонаукового і соціально-гуманітарного циклу дисциплін сприяє формуванню спеціаліста-діяча, людини з активною життєвою позицією. Успіх реалізації цього принципу значною мірою залежить від правильного співвідношення теоретичних і практичних занять, що має бути передбачено навчальними програмами вищих навчальних закладів.

4. **Принцип урахування особистих можливостей кожного студента.** Кожен студент є неповторною особистістю зі своїми здібностями і можливостями. Це обов’язково слід брати до уваги при організації навчального процесу. Реалізація цього принципу вимагає від кожного викладача усвідомлення того, що кожна людина в чомусь обдарована. Завдання викладачів розкрити творчі сили молодих людей, знайти серед них талановитих і розвивати їх здібності. З огляду на особисті можливості кожного студента працюють передбачені навчальним планом курси за вибором, різноманітні спецкурси, спецсемінари тощо.

Принципи навчання тісно взаємопов’язані, зумовлюють один одного, жоден з них не може бути використаний без урахування інших. Тому в процесі навчання викладач повинен керуватися всіма принципами

2. Поняття про методи навчання. Класифікація методів навчання

Метод навчання

Метод – шлях, спосіб теоретичного і практичного освоєння дійсності

Метод навчання – це спосіб упорядкованої, взаємопов'язаної діяльності учителя й учнів, спрямованої на досягнення завдань освіти, розвитку і виховання в процесі навчання.

Прийом навчання – це елемент методу, окремий крок, фазова дія в реалізації методу.

Засоби навчання – матеріальні й ідеальні об'єкти, які використовують у процесі навчання для реалізації дидактичних цілей.

Структура методу навчання

Функції методів навчання
(за В.О. Онищуком)

Розвивальна (полягає у роз-витку пізнавальних процесів).

Освітня (сприяють набуттю учнями знань, умінь, навичок).

Спонукальна (полягає у стимулюванні інтересу учнів до навчання, фор-муванні позитивних мотивів навчання).

Контрольно-коригувальна (дають можливість переві-рити рівень засвоєння уч-нями знань, сформованості вмінь і навичок).

Виховна (сприяють фор-муванню певної системи емоційно-ціннісних ставлень особистості до навколишнього світу).

Класифікація методів навчання
(за Ю.К. Бабанським)

Основні групи методів навчання	Основні підгрупи методів навчання	Окремі методи навчання
І. Методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності учнів	1.1. За джерелами передачі та сприйняття навчальної інформації (перцептивні методи)	
	Словесні методи	Лекція, розповідь, бесіда, пояснення
	Наочні	Ілюстрація, демонстрація, метод безпосереднього спостереження
	Практичні	Вправи, досліди, лабораторні роботи, практичні роботи, навчально-виробнича праця
	1.2. За логікою передачі та сприйняття інформації (логічні методи)	Індуктивні, дедуктивні, традуктивні
	1.3. За ступенем самостійності мислення учнів (гностичні методи)	Репродуктивні (інструктаж, ілюстрація, пояснення, практичне тренування та ін), проблемно-пошукові (проблемний виклад, евристична бесіда та ін.)
	1.4. За ступенем керівництва навчальною роботою учнів	Навчальна праця під керівництвом учителя, самостійна робота учнів, робота з книгою, письмові роботи, виконання трудових завдань та ін.
ІІ. Методи стимулювання і мотивації навчальної діяльності учнів	2.1. Методи стимулювання інтересу до навчання	Пізнавальні ігри, навчальні дискусії, диспути, аналіз проблемних ситуацій, створення емоційно-моральних ситуацій, ситуації новизни, створення ситуацій успіху в навчанні
	2.2. Методи стимулювання обов’язку і відповідальності	Переконання в значущості навчання, висунення вимог, контроль за виконанням вимог, заохочення і покарання
ІІІ. Методи контролю і самоконтролю в навчанні	3.1. Методи усного контролю і самоконтролю	Усне опитування (індивідуальне, фронтальне, ущільнене), усний залік, усний іспит. Методи усного самоконтролю.
	3.2. Методи письмового контролю і самоконтролю	Самостійні роботи, контрольні роботи, твори, перекази, диктанти, письмові заліки, письмові іспити та ін. Тестовий контроль. Методи письмового самоконтролю
	3.3. Методи лабораторно-практичного контролю і самоконтролю	Контрольні лабораторні роботи, контрольні практичні роботи

3. Методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності учнів

Методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності – сукупність методів, спрямованих на передачу й засвоєння учнями знань, формування умінь і навичок.	
І підгрупа **За джерелами передачі та сприйняття навчальної інформації**	***Словесні:*** **Розповідь –** образний, динамічний, емоційний виклад інформації про різні явища й події. **Пояснення –** словесне тлумачення понять, явищ, слів, термінів, принципів дій приладів тощо. **Лекція –** інформативно-доказовий виклад великого за обсягом, складного за логічною побудовою навчального матеріалу. **Бесіда –** діалогічний метод навчання, за якого вчитель за допомогою вдало поставлених питань спонукає учнів відтворювати раніше набуті знання, робити самостійні висновки-узагальнення на основі засвоєного фактичного матеріалу. ***Наочні:*** **Метод ілюстрування –** показ статичної (нерухомої) наочності: плакатів, малюнків, картин, схем та ін. **Метод демонстрування** – показ рухомих засобів наочності, приладів, дослідів, технічних установок тощо. **Метод безпосереднього спостереження –** безпосереднє споглядання та сприймання явищ дійсності. ***Практичні:*** **Досліди** **Вправи –** цілеспрямоване, багаторазове повторення учнями певних дій та операцій (розумових, практичних) з метою формування навичок і вмінь. **Лабораторні роботи** – вивчення у школі природних явищ за допомогою спеціального обладнання. **Практичні роботи –** застосування знань учнями у ситуаціях, наближених до життєвих. **Дослідні роботи** – пошукові завдання, проекти, що передбачають індивідуалізацію навчання, розширення обсягу знань учнів, використовують на факультативних, гурткових заняттях з метою підготовки учнів до виконання навчальних завдань на найвищому рівні пізнавальної активності та самостійності. **Навчально-виробнича праця.**
ІІ підгрупа **За логікою передачі та сприйняття інформації**	**Індукція** – спосіб міркування, при якому висновок отримують на основі аналізу окремих фактів. **Дедукція** – спосіб міркування, за якого частковий висновок робиться лише логічним шляхом від загальних положень. **Традукція –** вид умовиду, в якому посилання й висновки є судженням однакового ступеня загальності (висновок від одиничного до одиничного, від загального до загального). Різновидом традуктивного умовиду є аналогія.
ІІІ підгрупа	***Репродуктивні:***

За ступенем самостійності мислення учнів під час оволодіння знаннями	**Пояснювально-ілюстративний метод (**інформаційно-перцептивний) – викладач організує сприймання та усвідомлення учнями інформації, а учні здійснюють сприймання (рецепцію), осмислення й запам'ятовування її. **Репродуктивний метод –** викладач дає завдання, у процесі виконання якого учні здобувають уміння застосувати знання за зразком. ***Проблемно-пошукові:*** **Метод проблемного викладання –** викладач формулює проблему і вирішує її, учні стежать за ходом творчого пошуку (учням подається своєрідний еталон творчого мислення). **Частково-пошуковий (**евристичний) **метод** – викладач формулює проблему, поетапне вирішення якої здійснюють учні під його керівництвом. **Дослідницький** – викладач ставить перед учнями проблему, і вони вирішують її самостійно, висуваючи ідеї, перевіряючи їх, підбираючи для цього необхідні джерела інформації, прилади, матеріали тощо.
IV підгрупа **За ступенем керівництва навчальною роботою учнів**	**Робота з підручником (книгою) –** організація самостійної роботи учнів із друкованим текстом, що дає їм змогу глибоко осмислити навчальний матеріал, закріпити його, виявити самостійність у навчанні. **Навчальна робота учнів під керівництвом учителя.** **Самостійна робота учнів.** **Письмові роботи.** **Виконання трудових завдань.**

4. Методи стимулювання і мотивації учіння

Методи стимулювання – методи, спрямовані на формування позитивних мотивів учіння, що стимулюють пізнавальну активність і сприяють збагаченню школярів навчальною інформацією.	
I підгрупа	II підгрупа
Методи стимулювання інтересу до навчання	**Методи стимулювання обов'язку й відповідальності**
▪ пізнавальні ігри; ▪ метод опори на життєвий досвід учнів; ▪ метод створення ситуації новизни навчального матеріалу; ▪ метод створення відчуття успіху в навчанні; ▪ навчальна дискусія, диспут; ▪ метод створення ситуації інтересу в процесі викладання навчального матеріалу.	▪ переконання в значущості навчання; ▪ висунення педагогічних вимог; ▪ контроль за виконанням вимог; ▪ заохочення й покарання.

Ефективне і неефективне заохочення

	Ефективне заохочення	Неефективне заохочення
1.	Здійснюється постійно	Здійснюється випадково
2.	Супроводжується поясненням, що саме заслуговує заохочення	Здійснюється у загальних рисах
3.	Вчитель виявляє зацікавленість в успіхах учня	Вчитель виявляє мінімальну формальну увагу до успіхів учня
4.	Вчитель заохочує досягнення певних результатів	Вчитель відзначає участь в роботі взагалі
5.	Вчитель повідомлює учня про значущість досягнутих результатів	Повідомляє учня про його досягнення, не підкреслюючи їхню значущість
6.	Вчитель порівнює попередні й теперішні досягнення учня	Вчитель орієнтує учня на порівняння своїх результатів з результатми інших
7.	Заохочення розмірно затраченим зусиллям	Заохочення не залежить від зусиль, затрачених учнем
8.	Вчитель пов'язує досягнення із затраченими зусиллями, вважаючи, що такий успіх може бути досягнутий і надалі	Вчитель пов'язує досягнути результат тільки з наявністю здібностей або сприятливих обставин
9.	Вчитель впливає на мотивацію учня, спираючись на внутрішні стимули: інтерес до завдання, отримання задоволення від процесу навчання, бажання оволодіти вмінням	Вчитель спирається на зовнішні стимули: похвалу, бажання отримати нагороду, одержати перемогу в змаганні

5. Методи контролю й самоконтролю в навчанні

Методи контролю – сукупність методів, які дають можливість перевірити рівень засвоєння учнями знань, сформованості вмінь і навичок		
I підгрупа	II підгрупа	III підгрупа
Методи усного контролю й самоконтролю	**Методи письмового контролю й самоконтролю**	**Методи лабораторно-практичного контролю**
▪ усне опитування; ▪ взаємоопитування; ▪ методи усного самоконтролю.	▪ письмові відповіді; ▪ контрольна робота; ▪ самостійна робота; ▪ переказ; ▪ диктант; ▪ твір; ▪ графічні роботи; ▪ тестовий контроль; ▪ методи письмового самоконтролю.	▪ контрольна лабораторна робота; ▪ контрольна практична робота.

Ефективність засвоєння учнями навчальної інформації прямо залежить від ступеня їх залучення до процесу навчання.

Піраміда засвоєння інформації учнями

Лекція №8. ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ

План

1. Поняття “форма організації” навчання. Класифікація організаційних форм навчання.
2. Лекції та методика їх проведення.
3. Семінарські та практичні заняття у закладах вищої освіти.
4. Педагогічна і виробнича практика студентів.

1.Поняття “форма організації” навчання. Класифікація організаційних форм навчання.

У дидактиці форма (лат. forma – зовнішність, устрій) – це спосіб організації навчання. Кожна з організаційних форм навчання характеризується своєю структурою, принципами упорядкованості елементів. **Організаційні форми у ЗВО – це засоби здійснення взаємодії студентів та викладачів, у межах яких реалізується зміст та методи навчання, вони визначають як повинна бути організована вся робота з урахуванням того, хто, де, коли і з якою метою навчається.**

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

1. **Кількість тих, хто навчається:** індивідуальні, колективні, групові, фронтальні форми організації.
2. **Місце навчання:** у вищому навчальному закладі (лекція, семінар, практичне заняття тощо) та за його межами (екскурсія, виробнича чи педагогічна практика, переддипломна практика тощо).
3. **Час навчання:** очна, заочна, вечірня форми навчання, екстернат. ***Екстернат*** **–** особлива форма навчання осіб, які мають відповідний освітній (кваліфікаційний) рівень і намагаються здобути вищий рівень освіти або кваліфікації через самостійне вивчення навчальних дисциплін. Вони складають у вищому навчальному закладі заліки, іспити, проходять інші форми підсумкового контролю, передбачені навчальним планом, у присутності комісії, що складається з трьох членів відповідної кафедри.
4. **З точки зору місця у навчальному процесі:** аудиторні (лекції, практикуми тощо) та позааудиторні (конференції, консультації, наукові гуртки тощо).

2.Лекції та методика їх проведення

Провідною формою навчання у ЗВО є лекція. ЇЇ головна дидактична мета – це формування орієнтовної основи для подальшого засвоєння студентами навчального матеріалу.

Слово “**лекція”** – латинського походження (lectio – читання). Лекції з явились ще у Давній Греції (Сократ, Платон, Аристотель) та Давньому Римі (Квінтіліан), отримали розвиток в епоху середньовіччя. Тоді лекція була майже основною формою навчання і являла собою читання церковних першоджерел та їх докладний коментар.

Розвиток друкарської справи та розповсюдження книг не привело до зменшення значущості лекції у вищій освіті. У XVIII та першій половині XIX століття лекція залишалась єдиним методом викладання. Слід зазначити, що М. Ломоносов зробив спробу поєднати лекцію з практичними заняттями та науково-дослідною роботою, однак широкого застосування цей підхід не знайшов. У середині XIX століття з явилась думка про те, що необхідно скорочувати лекційні курси та підвищувати кількість годин на практичні заняття. Які стимулюють активність та самостійність слухачів. Так, М. Пирогов, висунув положення про те, що лекції повинні читатись тільки в тому випадку, коли лектор володіє цілком новим матеріалом, який ще не був надрукований або якщо лектор має видатний дар слова.

До тепер існує певна кількість науковців, які висовують аргументи проти лекції:

1. Лекція привчає до пасивного, некритичного сприйняття чужих думок. При цьому чим кращий лектор, тим більша вірогідність такого явища.
2. Відвідування лекцій привчає до школярства і відбиває потяг до самостійних занять.
3. Студенти неоднаково сприймають лекційний матеріал, деякі записують слова лектора механічно, не усвідомлюючи і не аналізуючи їх.

Проте, досвід роботи вищої школи свідчить, що усунення лекцій з вищої школи призводить до різкого зниження наукового рівня підготовки. Лекції продовжують відігравати провідну роль у процесі навчання вищої школи. У більшості вузівських предметів теоретичного змісту лекції обіймають 70 – 80% усього курсу. У практичних же дисциплінах цей відсоток знаходиться у межах 20 – 40% матеріалу. Лекція є елементом курсу лекцій. Тематика курсу лекцій визначається робочою програмою. Лекції необхідні коли:

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

Основні функції лекції:

1. **Інформаційна.** Лекція – джерело адаптованої для студентів наукової інформації. При цьому, завдяки особистості лектора, ця інформація має особистісне забарвлення.
2. **Орієнтовна.** Лекція орієнтує в наукові літературі показом генезису теорій, ідей: коли, ким вони вивчались, якими об’єктивними вимогами розвитку суспільства та виробництва спонукались тощо. Безумовно, список літератури, рекомендований лектором, також належить до орієнтовної функції лекції.
3. **Пояснююча, роз’яснююча.** Насамперед це стосується основних наукових понять, які необхідно засвоїти студентам, через формування цих понять у свідомості студентів. Зміст лекції містить у собі стислі характеристики наукових понять, їх визначень, пояснення значення кожного слова, що входить до структури визначення.

4. **Переконувальна.** Вона здійснюється насамперед через доказові ствердження лектора. Слушність положень, що висуваються на лекції, забезпечується реальними фактами та логікою подачі матеріалу. Доказ фактами використовується тоді, коли роблять теоретичні висновки на підставі узагальнення експериментальних фактів. Логічні докази – це такі міркування, у процесі яких одна думка обгрунтовується за допомогою інших. Кожний логічний доказ складається з тези, яку треба довести, доказів, за допомогою яких ця теза обгрунтовується, та демонстрації, тобто показу послідовного звязку міркувань, думок, що виходять одна з одної і призводять до необхідного висновку.
5. **Підсумкова.** Лекція окрім повідомлення необхідної наукової інформації повинна захопити студентів ідеями, викликати бажання поглибити свої наукові знання, почати власну дослідну роботу. Отже, лекція повинна бути цікавою через глибину думок, що розкривають таємниці науки.

Для того, щоб лекція була цікавою, вони повинні враховувати певні умови:

1) усвідомлення студентами особистісного смислу у надбанні знань у певній науковій галузі;
2) усвідомлення аудиторією новизни матеріалу, що подається, і водночас пов'язаного з тими знаннями, які вже нею опановані;
3) спонукання та стимулювання мисленнєвої діяльності студентів-слухачів. Для цього доцільно впродовж лекції ставити декілька питань, що стимулюють міркування.

Будь-яка лекція містить три основні етапи:

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

ІІ – викладення: докази, факти, аналіз понять, освітлення подій, демонстрація доказів, аудіо- та відео-матеріалів; характеристика різних точок зору; звязок з практикою; галузі застосування одержаних знань.

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

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

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

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

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

У **підсумковій лекції** необхідно узагальнити матеріал, що вивчався, виокремити основні питання курсу, зосередити увагу на практичному значення одержаних знань у подальшому навчання та майбутній професійній діяльності. Спеціальними дидактичними завданнями заключної лекції є стимулювання інтересу студентів до більш глибокого подальшого вивчення відповідної дисципліни, з'ясуванню шляхів і методів самостійної роботи з цього предмету.

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

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

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

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

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

Корисно також згадати питання, що розглядалися на попередніх лекціях та пов'язані з новим матеріалом. У процесі подальшого розкриття теми можна використовувати низку прикладів, фактів, поступово підводячи слухачів до наукових висновків, тобто використовувати індуктивні методи навчання.

3.Семінарські та практичні заняття у закладах вищої освіти

Процес навчання у вищій школі має своїм обов'язковим компонентом практичні заняття, які призначені для поглибленого вивчення тієї чи іншої дисципліни. Термін "практичне заняття" містить також такі види, як **лабораторна робота, семінарське заняття, практикум.** Аудиторні практичні заняття відіграють провідну роль у формуванні навичок та застосуванні набутих знань. Практичні заняття логічно продовжують роботу, розпочату на лекціях. Усі форми практичних занять призначені для відпрацювання практичних дій.

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

Практичні заняття розвивають наукове мислення та мову студентів, дозволяють перевірити їх знання, у зв'язку з чим вправи, семінари, лабораторні роботи виступають як важливий засіб достатньо оперативного зворотного зв'язку.

Семінарські заняття отримали назву від латинського seminarium, що у перекладі означає "розсадник". Вони проводились у давньогрецьких та римських школах як сполучення диспутів, повідомлень учнів, коментарів та висновків викладачів.

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

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

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

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

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

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

Семінару притаманні 4 основні функції:

1. Поглиблення, конкретизація, систематизація знань, одержаних на лекціях і під час самостійної роботи.
2. Розвиток навичок самостійної роботи.
3. Заохочення до наукових досліджень.
4. Контроль за якістю засвоєння студентами матеріалу.

За формою семінари можуть проводитись у вигляді розгорнутої бесіди за планом або у вигляді невеликих доповідей студентів з подальшим їх обговоренням учасниками семінару. Якщо виступи не односкладові й засновані на застосування додаткових джерел, то вони можуть розглядатися як короткі доповіді. Метод доповідей передбачає обмін думками та дискусію з суперечливих положень, тобто живу бесіду. Викладач заздалегідь повідомляє студента, в якій формі він чекатиме відповіді на те чи інше запитання: реферату, анотації, рецензії, акцентує увагу на оцінці та обговоренні. При цьому викладач керує дискусією, коректно ставиться до думок студентів, припускає їх право на помилку. На яку тактовно вказує, та на власну думку. Майстерність викладача проявляється також у залученні до обговорення всіх студентів, незалежно від того, як вони навчаються. Для

“слабких” студентів доцільно створювати ситуації психологічного переживання успіху, які надають упевненості в своїх силах.

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

Слово “практикум” відображає ту ж саму думку (від грецького practicos – діяльний) – маються на увазі таки види навчальних занять, які вимагають від студентів підсиленої діяльності.

Лабораторні заняття **–** форма навчального заняття за якої студент під керівництвом викладача особисто проводить природничі або імітаційні експерименти чи досліди з метою підтвердження окремих теоретичних положень цієї навчальної дисципліни, набуває практичних навичок роботи з лабораторним устаткуванням, обладнанням, обчислювальною технікою, вимірювальною апаратурою, методикою експериментальних досліджень у певній предметній галузі.

Лабораторні роботи мають особливо яскраву специфіку залежно від конкретної навчальної дисципліни, отже, на цю форму навчання більше впливають частинні методики, ніж загально методичні рекомендації.

Практичні заняття проводяться в навчальному закладі або на місцях практики студентів і мають за мету навчити їх розв’язувати специфічні завдання за профілем своєї спеціальності.

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

Лабораторні і практичні заняття проводяться зі студентами, кількість яких не перевищує половини академічної групи.

Основні завдання практичних занять:

- поглиблення та уточнення знань, одержаних на лекціях і в процесі самостійної роботи;
- формування інтелектуальних умінь та навичок планування, аналізу й узагальнень;
- опанування діючою технікою;
- накопичення первинного досвіду організації виробництва та технікою управління ним;
- оволодіння початковими навичками керівництва робітниками на виробництві тощо.

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

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

4.Педагогічна і виробнича практика студентів

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

Практична підготовка студентів є обов'язковим компонентом професійної підготовки, її проходження необхідне для здобуття кваліфікаційного рівня та має на меті набутті студентами професійних умінь та навичок. У бюджеті навчального часу виробнича (педагогічна) практика обіймає приблизно 20 – 25% всього навчального часу. Ефективність практики забезпечується зв'язками між вищим навчальним закладом та відповідним закладом для проведення практики – господарствами, підприємствами, фірмами, банками, лікарнями, школами, транспортними засобами, дитячими садками тощо.

Метою будь-якої практики окрім формування професійних практичних та організаторських умінь та навичок може бути також проходження всього процесу від рядового робітника до інженера, актора, педагога, лікаря і т.ін.

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

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

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

Навчальна практика – на I або I – II курсах має за мету ознайомлення студентів з реальним процесом, в якому втілюються знання, які вони здобули в процесі лекцій та семінарських занять. Відповідно добираються форми організації – екскурсійне відвідування, практична робота на виробництві чи підприємстві на робочих місцях, виховна робота в школі або в дитячих установах тощо. При цьому відбувається формування початкового етапу майбутнього фаху, що повинен знати майбутній спеціаліст на нижчому етапі, щоб усвідомити це на вищому.

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

Виробнича (цільова) практика (IV – V курси) надає можливість студенту виконувати обов'язки фахівця на робочому місці, він здійснює весь цикл обов'язків за своєю спеціальністю, усвідомлює механізм дії підрозділу (класу), у якому проводиться виробнича практика, загальну картину всього об'єму 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 та усвідомлюються теоретичні знання з усіх дисциплін навчального плану, збирається матеріал для виконання кваліфікаційної роботи, дипломного проекту (роботи) або складання державних іспитів.

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

Після закінчення практики студенти складають звіт у порядку, встановленому відповідною кафедрою. З базами практики вищі навчальні заклади завчасно укладають угоди щодо її проведення згідно з визначеною формою. Студенти можуть також самостійно обирати собі місце проходження практики за умов дозволу кафедри.

Усі види практики скеровуються відповідними практиками в особливих формах: загальному керівництві викладачів (навчальна практика), спільному керівництві викладачів двох кафедр та фахівця-виробника, залучення керівників підприємств 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 спиратися на друковані методичні рекомендації з кожного виду практики.

У перший день практики, переважно, проводиться ***настановча конференція.*** На цій конференції відповідальний за практику викладач та представники кафедр докладно роз'яснюють завдання студентів, організаційні заходи практики, її графіки, об'єкти, знайомлять з консультантами – керівниками відповідних кафедр. Пояснюються вимоги до оформлення документації тощо.

Заключна конференція відбувається наприкінці першого тижня 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, що призначена завідуючим кафедри або заступником директора навчального закладу, унаслідок чого він отримує певну диференційовану оцінку.

Лекція №9. СУЧАСНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ

План

1. Еволюція поняття “педагогічна технологія”.
2. Мозковий штурм.
3. Ситуаційне навчання.
4. Ігрові технології.

1. Еволюція поняття «педагогічна технологія»

Вперше термін “педагогічна технологія” з’явився в двадцяті роки XX століття в роботах видатних учених по рефлексології і педології (І.П. Павлов, В.М. Бехтерев, А.А. Ухтомський та ін.).

Трансформація терміна від “технології в навчанні” до “технології навчання”, а потім до “педагогічної технології” і “сучасної технології навчання” відповідає зміні його змісту, яка охоплює чотири періоди.

Перший період (сорокові – середина п’ятдесятих років) пов’язаний із появою в системі освіти технічних засобів пред’явлення інформації – запису і відтворення звуку і проекції зображень, об’єднаних поняттям “аудіовізуальні засоби”. Магнітофони, програвачі, проектори і телевізори, використовувані в школі того часу, було призначено в основному для побутової мети, тому термін “технологія в навчанні” означав застосування досягнень інженерної думки в навчальному процесі.

Другий період (п’ятдесяті – шістдесяті роки) характеризується виникненням технологічного підходу, теоретичною базою якого була ідея програмованого навчання. Розроблялися аудіовізуальні засоби, спеціально призначені для навчальних цілей: засоби зворотного зв’язку, електронні класи, навчальні машини, лінгафонні кабінети, тренажери тощо. На відміну від терміна “технологія навчання”, тотожного поняттю “ТЗН” (технічні засоби навчання), під “технологією освіти” стали розуміти науковий опис (сукупність засобів і методів) педагогічного процесу, що неминуче веде до запланованого результату.

На початку 60-х років термін “педагогічна технологія” з’явився на сторінках закордонної преси, у назвах багатьох педагогічних журналів високорозвинених капіталістичних країн. У США це журнал “Педагогічна технологія” (1961р.), у Великій Британії – “Педагогічна технологія і

програмоване навчання” (1964р.), в Японії (1965р.) та Італії (1971р.) – однойменні журнали. У 1967 р. в Англії створено Національну раду з педагогічної технології, у США – Інститут педагогічної технології.

Для третього періоду (сімдесяті роки) характерні три особливості. По-перше, відбувається розширення бази педагогічної технології. Крім аудіовізуальної освіти і програмованого навчання, фундамент педагогічної технології надбудували інформатика, теорія телекомунікацій, педагогічно кваліметрія, системний аналіз і педагогічні науки (психологія навчання, системний аналіз і педагогічні науки (психологія навчання, теорія керування пізнавальною діяльністю, організація навчального процесу, наукова організація педагогічної праці). По-друге, змінюється методична основа педагогічної технології, здійснюється перехід від вербального до аудіовізуального навчання. По-третє, починає активно здійснюватися підготовка професіональних педагогів-технологів.

Стає масовим випуск новітніх аудіовізуальних засобів, таких, як відеомагнітофон, карусельний кадропроектор, поліекран, електронна дошка, рейкова система кріплення схем, блокнотна дошка для писання фломастером та інші. У цей період технологія навчального процесу розробляється на основі системного підходу, а педагогічну технологію визначають як вивчення, розробку і застосовування принципів оптимізації навчального процесу на основі новітніх досягнень науки і техніки.

Четвертий період (вісімдесяті роки) характеризується створенням комп’ютерних лабораторій, класів, кількісним і якісним ростом педагогічних програмних засобів, використанням засобів інтерактивного відео.

Сьогодні **педагогічну технологію визначають як системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів і їх взаємодії, що своїм завдання вважає оптимізацію форм освіти (ЮНЕСКО).**

Педагогічні технології, зазвичай, відображають прийняту в різних країнах систему освіти, її загальну цільову і змістовну спрямованість, організаційні структури і форму, відображені в державних нормативних документах, зокрема – в освітніх стандартах. Сама по собі система неперервної освіти в нашій країні теж може бути занесена до класу освітніх технологій.

Освітні технології є стратегіями розвитку національного, державного, регіонального і муніципального освітнього простору.

Педагогічна технологія відображає тактику реалізації освітніх технологій і будується на знанні закономірностей функціонування системи “педагог – середовище – учень” у визначених умовах навчання (індивідуального, групового, колективного, масового тощо). Їй притаманні загальні риси і закономірності реалізації навчально-виховного процесу незалежно від конкретного навчального предмета.

Педагогічна технологія може містити в собі інші спеціалізовані технології, застосовувані і інших галузях науки і практики – електронні і нові інформаційні технології, поліграфічні, валеологічні тощо.

Технологія навчання відображає шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах визначеного предмета, теми, питання й у межах цієї технології. Вона близька до окремої методики. Її ще можна було б назвати дидактичною технологією.

Діяльність педагогів-новаторів можна зарахувати до персоніфікованих технологій (персонал-технологія), які тиражувати важко, а іноді і неможливо.

Таким чином, педагогічна технологія функціонує і як наука, що досліджує найраціональніші шляхи навчання, і як система способів, принципів і регулятивів, застосовуваних у навчанні, і як реальний процес навчання.

Педагогічна технологія у загальнопедагогічному розумінні характеризує цілісний освітній процес з його метою, змістом і методами навчання. Окремо предметна педагогічна технологія – сукупність методів і засобів для реалізації визначеного змісту навчання в межах одного предмета (методика викладання предмета). Локальна ж технологія являє собою вирішення окремих дидактичних і виховних завдань. Персонал-технологія присутні в досвіді педагогів-новаторів.

2. Мозковий штурм.

Технологія і термін “мозковий штурм”, “мозкова атака” були визначені американським вченим А. Осборном, як поліпшений варіант евристичного діалогу Сократа із широким використанням вільних асоціацій, одночасним створенням психоевристичного мікроклімату в малих групах для підвищення ефективності рішення творчих задач.

Дослідниками відзначено, що колективне генерування ідей ефективніше, чим індивідуальне. Звичайно творча активність людини часто стримується явно і не явно існуючими бар’єрами (психологічними, соціальними, педагогічними та іншими). Це можуть бути жорсткий стиль керівництва, страх помилок і критики, сугубо фаховий і занадто серйозний підхід до справи, тиск авторитету більш спроможних колег, традиції і навички, відсутність позитивних емоцій. Діалог в умовах мозкової атаки виступає в ролі засобу, що дозволяє прибрати ці бар’єри і визволити творчу енергію учасників.

Сьогодні існує ряд модифікацій цього методу:

- пряма колективна мозкова атака – це метод колективного генерування ідей рішення творчої задачі. Її мета полягає у зборі як можна більшої кількості ідей, звільнення від інерції мислення, подолання звичного ходу думки у розв’язанні задачі. Пряма колективна мозкова атака триває від 15 до 10 хвилин, у ній беруть участь 4 – 15 чоловік;
- масова мозкова атака – запропонована Дональдом Філіпсом і дозволяє збільшити ефективність генерування нових ідей у великій аудиторії. У

масовій мозковій атаці можуть брати участь від 20 до 60 чоловік, триває вона також 15 – 60 хвилин;
- зворотна мозкова атака передбачає критику запропонованих ідей.

Угорський методолог Я.Шушанський пропонує три етапи проведення мозкової атаки.

Перший етап – вільне висловлення ідей. Тривалість етапу 15 – 20 хвилин. На цьому етапі організатор ставить проблему, активізує роботу групи у випадку, якщо творча напруженість знижується (шляхом постановки питань, пропозиції власних ідей, нових підходів).

Другий етап – комбінування. Тривалість етапу 15 – 20 хвилин. На цьому етапі організатор стимулює комбінування ідей шляхом постановки питань (який зв'язок між ідеями 3 і 5 і т.д.), подає повний список ідей.

Третій етап – критика ідей. Учасники дають якісну оцінку ідей за такими критеріями:

1) можливість реалізації ідеї або відсутність цієї можливості;
2) можливість реалізації відразу після короткого терміна, тривалого терміна і т.д.;
3) можливість застосування ідей в інших областях.

Організатор забезпечує обговорення, критику та оцінку кожної ідеї.

В.І. Андрєєв пропонує під час проведення мозкової атаки поділити її учасників на 4 групи:
- перша група – генерування ідей;
- друга група – критичного аналізу запропонованих ідей;
- третя група – захисту ідей, що критикуються;
- четверта група – остаточної оцінки запропонованих ідей.

Правила проведення мозкової атаки:
1) заборона критики ідей у будь-якій формі на етапі генерування ідей;
2) заохочуються оригінальні, навіть фантастичні ідеї, а також комбінації і узагальнення ідей;
3) усі висловлювання фіксуються на дошці;
4) на етапі критичного аналізу запропонованих ідей забороняється їх захист.

3. Ситуаційне навчання

Однією з технологій, що набула популярності у другій половині 90-х років XX ст., стала CASE (Cognitive Acceleration through Sience Education) – пізнавальна акселерація у процесі вивчення природничих наук, розроблена англійськими науковцями М.Шейером, Ф. Едейем та К.Єйтс. В основу її покладені концепції розвитку розумових здібностей. Вона становить спеціальну технологію навчання, яка полягає у використанні конкретних випадків (ситуацій, історій) для спільного аналізу, обговорення або вироблення рішень учнями з певного розділу навчальної дисципліни.

Ситуаційне навчання відноситься до особистісно-орієнтованих технологій навчання, тому що передбачає інтерактивне навчання, у процесі якого студенти стають активними учасниками навчального процесу. Йдеться про такий вид аудиторного заняття, на якому студенти, попередньо вивчивши інформаційний пакет навчального матеріалу – "кейс", ведуть колективний пошук нових ідей, а також визначають оптимальні шляхи, механізми і технології їх реалізації.

Таке навчання сприяє зацікавленню студентів, дає їм можливість висловлювати власні думки та відстоювати власну позицію, а також набувати навички, які знадобляться їм у реальному житті і допоможуть знаходити власні практичні рішення проблем.

Застосування ситуаційного навчання особливо цінне з тих розділів навчальних дисциплін, де потрібно зробити порівняльний аналіз і де немає однозначної відповіді на поставлені запитання.

Мета ситуаційного навчання полягає в тому, що основний акцент робиться не на оволодінні готовими знаннями, а на їх самостійному добуванні у процесі суб'єкт – суб'єктної взаємодії у системах "викладач – студент", "студент – студент". Результатом застосування ситуаційного навчання є не лише отримані знання, але й навички професійної діяльності, формування професійно значущих якостей особистості.

Робота з CASE (на професійній мові – з кейсами) передбачає розбір або "рішення" конкретної ситуації з певного сценарію, який включає самостійну роботу, "мозковий штурм" в межах малої групи, публічний виступ із представленням та захистом запропонованого рішення, контрольне опитування студентів на предмет знання фактів кейсу, що розбирається.

Використання технології CASE не виключає традиційних методів навчання. Навпаки, розбір кейсу передбачає знання учнями теоретичного матеріалу. Викладач та студенти повинні вести розмову однією мовою, опираючись на отриманий теоретичний матеріал, практичний досвід. В основі цієї технології є :

- підготовка до створення пізнавального конфлікту полягає у тому, щоб поставити перед студентом складне пізнавальне завдання і мотивувати необхідність його вирішення;
- виникнення пізнавального конфлікту зумовлене необхідністю вирішити пізнавальне завдання високого рівня складності, поступовим усвідомленням студентів можливості це зробити за напруження розумових сил та певної допомоги з боку викладача, однокурсників;
- конструювання нових розумових операцій спонукає до цього виникнення пізнавального конфлікту, допоміжним засобом є спеціально організовані запитання, поставлені викладачем;
- здійснення метакогнітивних операцій – усвідомлення процесу вирішення завдання. Воно виявляється в осмисленні студентами процесу свого мислення, труднощів у ньому та способів їх подолання;

- перенесення способів вирішення конкретного пізнавального завдання на інші аналогічні та принципово нові типи завдань, нові галузі знань.

CASE можна починати використовувати на заняттях з учнями 11-14-річного віку, оскільки саме цей період є сензитивним (найсприятливішим) для розвитку формальних розумових операцій. Методика передбачає проведення протягом спеціальних 60-70-хвилинних уроків двічі на місяць, метою яких є розвиток в учнів навичок вирішення складних пізнавальних проблем на основі природничо-наукових матеріалів. Розробники методу стверджують, що наслідком таких занять є прискорення розвитку розумових здібностей особистості. Набуті навички використовують як універсальні інструменти мислення при вивченні математики, суспільних наук, мови і літератури.

Послідовність дій навчання CASE можна відобразити схемою.

Заздалегідь складені кейси роздають студентам не пізніше, як за день до заняття. Заняття розпочинають з контролю знань студентів, з'ясування центральної проблеми, яку необхідно вирішити. Проблему розбивають на підзаголовки (можливі "змішування" хронологічних фактів, персонажів, плутанина). Проблема дається на вирішення малим групам (термін виконання 30-40 хвилин). Викладач контролює роботу малих груп, допомагає, уникаючи прямих консультацій. Обговорення кейсу в малій групі після індивідуального аналізу надає студентам декілька переваг:

- По-перше, таке обговорення дає кожному шанс висловитися. Це буде досить проблематично, якщо в подальшому обговоренні кейсу в аудиторії братиме участь 35-40 чоловік.
- По-друге, обговорення у малій групі надає попередню можливість перевірити свої ідеї та пропозиції. Це додасть впевненості у подальшому обговоренні.
- По-третє, робота в малій групі привчає до колективної роботи, використовувати ресурси інших та з повагою ставитися до їх точки зору.
- По-четверте, вплив інших учасників групи сприяє як найкращій підготовці студента: як правило не хочеться виглядати гіршим в очах колег.

Студенти мають можливість використовувати допоміжну літературу, підручники, довідники. За відносно однорідного складу груп "спікера" обирають студенти (іноді його призначає викладач вольовим рішенням).

На етапі презентації рішень виступають представники (спікери) кожної групи, висловлюючи думку групи. Презентація, або представлення результатів аналізу кейсу та його складових, є дуже важливим і далеко не формальним аспектом кейс-методу. Справа в тому, що вміння публічно представити інтелектуальний продукт, добре його прорекламувати, показати його переваги і можливі напрямки ефективного використання, а також витримати натиск критики, є дуже цінною інтегрованою якістю сучасного фахівця.

Види презентації представлені на схемі 2.

Публічна презентація передбачає представлення рішень кейсу у підгрупах і групі. Вона максимально сприяє формуванню навичок публічної

діяльності. Непублічна презентація менш ефектна, проте навчальна її роль дуже велика. Частіше всього вона являє собою звіт про виконання завдання. Тут формуються такі навички, як вміння підготувати звіт, логічно і послідовно викласти інформацію, не припуститися помилки у розрахунках та ін.

В залежності від того чий продукт представляється, презентація може бути індивідуальна та групова. Індивідуальна презентація формує відповідальність, зібраність, волю, а групова – аналітичні здібності, вміння узагальнювати матеріал, бачити його системно.

Доцільно також виділяти проміжну та кінцеву презентації. Перша повязана з представленням проміжного результату і впливає на отримані студентами бали активності, а друга дає готове рішення і визначає кінцеву оцінку студента за аналіз кейсу.

Досвід свідчить, під час проведення презентацій необхідно дотримуватись таких методичних принципів:

-органічного поєднання змісту і форми матеріалу, що презентується. Тому презентацію слід оцінювати не тільки за правильність рішення, але й за спосіб його представлення;

-доступності і зрозумілості презентації;

-оригінальність рішення і його представлення.

Під час презентації можливі питання до виступаючого. Викладач повинен спрямувати дискусію, яка необмежена в часі (кожен має можливість виступити). Потім підводять голосування – “Чиє рішення було найбільш вдалим?”.

На етапі підведення підсумків викладач інформує про вирішення проблеми в реальному житті або обгрунтовує власну версію. Оприлюднює кращі результати. Щоб застосування кейсів було успішним, необхідно дотримуватись таких умов:

- забезпечення достатньо високої складності пізнавальних проблем, які потрібно вирішувати учням (тільки тоді можливе виникнення пізнавального конфлікту);
- створення викладачем логічного ряду запитань щодо пізнавальної проблеми (вони мають спонукати учнів до пошуку істини);
- створення в аудиторії атмосфери психологічного комфорту, яка має сприяти вільному висловлюванню студентами думки, не боячись помилки;
- відведення спеціального часу на осмислення способів вирішення проблеми;
- організація спеціальної підготовки викладачів до запровадження технології CASE.

Найважливішими функціями викладача є такі:

1) розробка моделі конкретної проблемної ситуації, що відбулася у реальному житті. Ця модель являє собою пакет необхідного матеріалу – кейс (текст обсягом від декількох сторінок до 15 – 30 сторінок). У тексті повинен бути конфлікт, суперечність – суть обговорення ситуаційної вправи;

2) визначення місця кейсу у структурі навчального курсу;

3) вибір ключових питань, що привернуть увагу студентів до важливих аспектів ситуаційної вправи, сприятимуть організації думки, підштовхнуть до активної роботи;

4) організація дискусії, підтримка загального контексту ситуаційної вправи, допомога у розвитку ідей, заохочення до мислення, підведення обговорення до певного висновку;

Функції студентів:

1) у відповідний термін ознайомитись з матеріалами кейсу, вивчити матеріали лекції, опрацювати першоджерела, науково-методичну літературу тощо;

2) виділити проблеми, що виходять на перший план і обміркувати їх;

3) брати активну участь у дискусії, співпрацювати з іншими студентами, викладачем, вислуховувати альтернативну точку зору й аргументовано висловлювати свою.

Праця студента над кейсом складається з самостійної домашньої роботи з підготовки до занять та роботи в аудиторії. Зміст цих фаз діяльності студента представлено на приведеній нижче схемі 2.

При цьому вся робота студента з кейсом базується на двох принципах діяльності:

1) завжди готуватись і приходити на заняття підготовленим;
2) завжди слухати та обмірковувати дискусію, реагувати викладенням своєї точки зору.

Перша фаза роботи охоплює самостійну підготовчу роботу поза аудиторією. Кейс у цьому випадку є для студента дещо нестандартним домашнім завданням, яке він повинен виконати. Взагалі рекомендується така послідовність виконання домашньої роботи:

1.Ознайомлення з текстом, визначення очевидних проблем даної ситуації та класифікація отриманої для аналізу інформації. Перше читання – це читання тексту “по діагоналі”, для знайомства і суспільного визначення ключової проблеми, щоб захопити основне, визначитися з тією ситуацією, що представлена у кейсі.

2.Потім іде уважне прочитання кейсу з виділенням ключових фактів. Припускається, що у ході другого читання студенти повинні “докопатися” до проблеми. Тут важливо уважно продивитись схеми і таблиці, щоб побачити те, чого не пояснив текст.

Друге читання являє собою уважне аналітичне вивчення тексту. Вдруге кейс необхідно читати з олівцем, підкреслюючи ключові фрази, що допоможуть дати відповідь на запитання, винесені на обговорення.

Під час аналізу кейсу необхідно пам’ятати, що, в принципі, абсолютно нових рішень у природі не буває – це завжди або комбінація, або нове застосування, або модифікація старих, відомих людству рішень. Тому можна використовувати прийом аналогії, який може бути ефективним, якщо аналогія має не формальний, а суттєвий характер.

Успіх прочитання кейсу у значній мірі залежить від розуміння ключових проблем. Студенту необхідно їх сформулювати, продумати можливі способи їх розв'язання і порівняти ці рішення із змістом кейсу. Важливо спробувати самому оцінити свої рішення, побачити їх під іншим кутом зору.

Важливу роль у вирішенні кейсу грають сформульовані до нього запитання. На них обов'язково потрібно дати письмову відповідь. Вона стане у нагоді під час обговорення: допоможе слідкувати за ходом дискусії, не повторювати думки інших і висказувати ті ідеї, на які не звернули уваги колеги.

Друга фаза – це самостійна робота студента в аудиторії, яка полягає у самостійній пізнавальній діяльності й участі в колективній розумовій діяльності малої групи і групи у цілому.

Викладач повинен стимулювати інтерес студентів до предмету, тобто створити таку атмосферу, яка б спонукала студентів ділитися власними ідеями, знаннями й досвідом, брати участь в аналітичному процесі.

Студенти ж мають бути активними й уважними. Студент повинен відчувати особисту відповідальність за своє навчання.

Разом з тим у викладача і студентів загальна мета: створити в аудиторії таке середовище, в якому студенти зможуть розвивати ті навички пізнання і поведінки, що будуть необхідні їм вирішення виникаючих у професійній діяльності проблем, а викладач зможе найбільш ефективно використовувати свій інтелектуальний потенціал для досягнення освітніх цілей.

Успіх студента в груповому обговорення проблеми значною мірою залежить від його активності та уваги. При цьому бажано, щоб студент дотримувався таких принципів:

-висказувати свої ідеї і бути готовим до їх обгрунтування;

-уважно слухати інших і давати оцінку щодо їх позицій;

-зберігати неупередженість та готовність змінити свої погляди у разі появи нових розумінь або доказів;

-бути прийнятним до чужих думок, якщо вони добре обгрунтовані

-важливо вміти уважно слухати один одного;

-виступати і задавати запитання тільки з дозволу викладача;

-вміти переконувати один одного не силою голосу, а логікою, аргументами.

Отже при ситуаційному навчанні опанування студентом знаннями і навичками здійснюється у три етапи: домашньої роботи над кейсом, роботи у малій групі та участі у загальній дискусії.

4. Ігрові технології

Сучасна психологія визнає, що гра охоплює всі періоди життя людини. Це важлива форма її життєдіяльності, а не вікова ознака. Людина з грою не

розлучається все життя, змінюються лише її мотиви, форми проведення, ступінь прояву почуттів і емоцій.

Феномен гри привертав до себе увагу мислителів, філософів, соціологів, психологів і педагогів упродовж усієї історії людства. Філософсько-культурологічні та педагогічні підходи до гри як до засобу взаємодії людини зі світом розробляли видатні мислителі минулого Аристотель, Платон, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Шиллер, Г Спенсер, Дж. Локк, Я.А. Коменський, Г Сковорода; філософське трактування зародження й значення гри розкрили у своїх працях Г.Гегель, І. Зязюн, М. Каган, П. Лавров, М. Семашко, та ін. суспільно орієнтовані підходи до оцінки ігрової діяльності обгрунтували С.Шацький, Н. Крупська, Т. Цвелих та інші; творчі ігри соціального характеру у різних педагогічних аспектах розглядали А. Макаренко, В Сухомлинський, В Терський, І. Іванов, Л. Коваль; етичні особливості гри та ігрової взаємодії відображені О.Духновичем, Г Волковим, І Нечуєм-Левицьким, Л. Федоровою; ігри, що розвивають інтелектуально-пізнавальні здібності школярів, досліджували В. Барахсанов, І Звєрева, Р. Жуков, В. Рибальський, Л. Фрідман та ін.

Із сучасних досліджень творчої ігрової діяльності як комплексного засобу, що може спонукати учнів до самоаналізу, самооцінки й саморозвитку, найближчі до розглядуваної проблеми науково-методичні розробки зробили І.Іванов, Л. Коваль, О. Газман, В. Караковський, В, Куликова, С. Шмаков.

Ігрове імітаційне моделювання різних ситуацій виникло давно. Так, воєнні ігри на тактичних картах і ящиках з піском відомі вже двісті років. Однак все-таки ігрове імітаційне моделювання найрізноманітніших проблем і конкретних ситуацій – ідея нашого часу, яка з легкої руки американців у 1956 р. дістала назву “ділової гри”. Як говорить сама назва, об’єктом моделювання були головним чином різні ситуації, повязані з бізнесом.

Термін “ділові ігри” став загальноприйнятим міжнародним терміном. В Україні ділові ігри досить швидко поширюються, починаючи з 70-років XX ст., головним чином у системі післядипломної підготовки фахівців. Окремі ділові ігри розробляються у галузі промисловості, будівництва, економіки.

Поряд з терміном “ігрові методи навчання” у педагогчній літературі часто вживається поняття “навчально-педагогічна гра”. Уже в самому терміні “навчально-педагогічна гра” відображено її педагогічну спрямованість, багатогранність її застосування. А тому найістотнішими для викладача будь-якого предмета є, на наш погляд, такі питання:

а) визначення місця педагогічних ігор та ігрових ситуацій у системі інших видів діяльності на уроці;

б) доцільність використання їх на різних етапах вивчення різноманітного за характером навчального матеріалу;

в) розроблення методики проведення педагогічних ігор з урахуванням дидактичної мети заняття та рівня підготовленості студентів;

г) вимоги до змісту ігрової діяльності у світлі ідей розвивального навчання;

д) передбачення способів стимулювання студентів, заохочення у процесі гри тих, хто найбільше відзначився, а також підбадьорення відстаючих.

В основу навчально-педагогічної гри покладено загально-ігрові елементи: психолого-педагогічну проблему; наявність ролей, ситуацій, в яких відбувається їх реалізація; дії, якими реалізується роль; різноманітні ігрові предмети. Проте на відміну від інших ігор, наприклад, розважальних, навчально-педагогічна гра має й специфічні, властиві лише цьому виду навчальної діяльності, ознаки, без яких гру не можна вважати навчально-педагогічною: моделювання умов, наближених до реальних; поетапний розвиток гри, внаслідок чого виконання завдань попереднього етапу впливає на хід наступного; наявність складних і конфліктних ситуацій; обов’язкову спільну діяльність учасників гри; опис проблемної ситуації та об’єкта ігрового імітаційного моделювання; контроль ігрового часу; заздалегідь розроблену систему оцінок; правила, які регулюють хід гри; елементи змагання.

Розгляньмо якісні характеристики й особливості окремих ігрових технологій, які найчастіше використовуються у навчальному процесі.

Імітаційніні ігри (лат. Simulatio – копіювання, ідентичність) засновані на створенні більш складних проблемних ситуацій, що вимагають самостійного рішення. Перші ігри цього типу, застосовувані раніше тільки у військових училищах, були програванням битв. Згодом почали програвати інші області життя. На початку 60-х років минулого століття в США, а потім і в інших країнах стали застосовувати ділові ігри.

За допомогою імітаційного методу студентів залучаються до всебічного аналізу різноманітних проблем, що дійсно існували, причому результати рішень студентів потім порівнюються з фактичними рішеннями, прийнятими в умовах, відтворених у ході занять. Під імітацією взагалі розуміється представлення визначеного фрагмента дійсності спрощеним образом, що полегшує спостереження й оперування ним.

Імітаційна гра характеризується тим, що вона:

1) безпосередньо пов'язана з дійсністю, наприклад, спрямована на детальне вивчення історичних фактів, професійних дій і т.п.;

2) вимагає активності з боку учасників, визначаючи область їхньої ініціативи більш широко – випадок створення так званих відкритих ролей, чи більш вузько – випадок театральних добутків, у яких фігурують так звані замкнуті ролі;

3) має монолітну структуру, тобто підкоряється точно визначеним правилам.

У процесі навчання імітаційні ігри відомі давно, але галузь їхнього застосування довгий час залишалася порівняно вузькою.

Практика показала, що імітаційні ігри можуть зіграти у навчанні позитивну роль тільки тоді, коли вони трактуються як фактор, що збагачує широкий арсенал «традиційних» методів, а не як їхній замінник.

Найбільший інтерес у вчителів і викладачів вузів викликають ділові ігри, ігри-моделювання, при проведенні яких активізуються думка і діяльність учнів і студентів.

Ділова гра – це ожила модель події, процесу, об'єкта. Такі ігри використовують для розвитку творчого мислення й формування практичних умінь, для стимулювання й підвищення інтересу учнів до занять, активізації процесу навчання. У ході ділових ігор чи учитель, чи ведучі пропонують вирішити задачі, що виникають у різних практичних ситуаціях. Особливо важливо сформувати уміння учнів установлювати міжпредметні зв'язки і застосовувати інтегровані знання у конкурентній практичній обстановці.

Особливості ділових ігор:

по-перше, при використанні ділових ігор процес навчання максимально наближений до реальних умов. Будь-яка ділова гра є імітаційним методом навчання;

по-друге, ділова гра є ігровим методом навчання. всі її учасники виконують певні ролі і відповідно до них приймають управлінські рішення;

по-третє, ділова гра є колективним методом навчання. В ділових іграх рішення виробляються колективно.

по-четверте, в ділових іграх спеціальними засобами створюється емоційний настрій гравців.

У процесі ділової гри на професійному рівні відбувається діалог, зіткнення різних думок та позицій, взаємна критика гіпотез і пропозицій, їх обгрунтування та зміцнення, що сприяє набуттю нових знань, уявлень, досвіду розв’язання проблемних ситуацій. Останнім часом у педагогічній літературі ділові ігри стали називати організаційно-, або оперативно-діловими, що лише підкреслює їх значення в оволодінні методами управління та професійного спілкування.

Ділова гра дозволяє:

- Діагностувати стан колективу слухачів;
- Визначити стан психологічного клімату;
- Здійснювати прямий і зворотний зв'язок;
- Здійснювати навчальну, розвиваючу і виховну функції;
- Створювати умови для творчої діяльності;
- Вчитися самостійності, відповідальності, розумному індивідуалізму;
- Визначати пріоритетні напрямки діяльності;
- Виробляти уміння розробляти і приймати управлінські рішення;
- Вчитися формулювати думки; учиться розробляти і будувати концепції;
- Вживатися в різні ситуації і рольові позиції;
- Вчитися працювати в малих групах і з малою групою;
- Вчитися аналізувати і знаходити вихід із проблемних ситуацій;

- Вчитися експромту в умовах дефіциту часу й інформації.

Ділова гра – модель навчального процесу, що базується на спонуканні слухачів до таких розумових операцій, як інтерпретація, побудова висновків і узагальнення.

Процедура проведення ділової гри складається з декількох моментів:

1. Попередня підготовка включає лекції чи самостійну підготовку по рекомендованій літературі.
2. Організаційний момент. Обґрунтування теми і мети гри, формування команд. Організаційний момент закінчується актуалізацією знань гравців. Кожна команда відповідає на задані їй два питання, представники інших команд доповнюють.
3. Підготовча частина. Містить у собі самостійну роботу команд, вивчення інструкцій, розподіл ролей, заповнення таблиць і ін.
4. Ігровий момент. Команди імітують підготовлені завдання. Інші команди уточнюють, доповнюють, заперечують. Арбітри вводять імпровізації, оцінюють.
5. Аналіз гри. Підведення підсумків гри.

Рольова гра (простіша, ніж ділова) – імітаційна форма активного навчання, що потребує менших затрат часу на її розробку та впровадження, проте при розв’язання проблемних ситуацій вона надзвичайно ефективна. Головна мета застосування цієї форми – розвиток в учнів аналітичних здібностей, прищеплення вмінь приймати правільні рішення в різних ситуаціях. У процесі рольової гри розкривається особистість учня, виявляються його здібності.

Характерні ознаки рольової гри:

1) наявність проблемної ситуації;
2) наявність ролей;
3) відмінність рольових цілей учасників гри, що виконують різні ролі;
4) взаємодія учасників гри;
5) наявність в ігрового колективу спільної мети;
6) комунікабельність, тактовність, дружелюбність, готовність прийти на допомогу;
7) багатоальтернативність рішень;
8) наявність системи групового чи індивідуального оцінювання діяльності учасників гри;
9) наявність керованого емоційного напруження.

Принципової різниці між рольовими і діловими іграми ми не бачимо. Якщо рольова гра наближена до реальної дійсності, явища, події, що мала місце, коли в ході обговорення учасникам гри потрібно приймати самостійні рішення, робити практичні висновки, висновки після багатьох виступів, висловлень, то така рольова гра називається діловою. Її широко застосовують

під час обговорення економічних проблем, перспектив розвитку хімічної промисловості, екологічних проблем й ін.

У навчальний процес рольова гра може бути включена різними способами. Часто практикують рольову гру на декількох заняттях підряд, наприклад, під час вивчення цілої теми. Можливі випадки епізодичного її застосування. Така гра може, наприклад, завершити вивчення теми, узагальнення вивченого матеріалу, систематизувати знання учнів і одночасно підвести їх до проблем, що вимагають нових знань і способів дії, якими учні ще не володіють. Утворивши, таким чином, мотив діяльності учнів, рольова гра дає місце іншим формам навчання. Але через кілька занять, коли вивчення теми підійде до завершення, рольова гра використовується знову для реалізації своєї стимулюючої функції і т.д.

Перед початком рольової гри її учасники одержують необхідну документацію (ігровий матеріал). Як правило туди входять: вихідні дані про життєві ситуації, що розігруються, чи опис відтвореного в грі об'єкта соціальної діяльності; опис цілей, функціональних обов'язків і прав службових особистостей; кількісний склад ігрових груп і умови їхніх взаємодій; шкала оцінювання прийнятих рішень. Послідовність дій учасників рольової гри жорстко не регламентується.

Для формування в учнів уміння проводити всебічний аналіз розглянутих проблем використовують також і ситуаційний метод навчання.

Ситуаційно-рольові ігри, де пріоритетну роль поруч з організаційно управлінськими грають також процесуальні правила. Завдяки цьому в процесі гри можна використовувати зміну ігрових циклів. Ситуації, в які потрапляють учасники таких ігор, передбачені заздалегідь і складають основу ігрової моделі. Їх описують у ситуаційних картках за допомогою невеликих розповідей, що пов'язані одна з одною сюжетною лінією і містять навчальні задачі і питання. На початку наступного циклу представники команд приймають певні рішення в рамках ігрової стратегії. Кожному з можливих альтернативних рішень відповідає визначена кількість балів.

Імітаційний метод має, насамперед, характер ретроспективний і справжній, а ситуаційний – перспективний і фіктивний.

Під час вивчення нового матеріалу використання ситуаційно-рольових ігор недоцільно, тому, що зміна ігрових ситуацій тут має випадковий характер і підлегла не логічному розвитку змісту сюжету, а логіці розвитку ігрового сюжету. У цьому випадку набагато ефективніші імітаційні ігри, модель яких містить одночасно всі три джерела невизначеності ігрового процесу (комбінаційні, ймовірні і стратегічні). Незалежно від життєвої ситуації, що моделюється, в імітаційних іграх, порядок дій учасників залишається незмінним: вони беруть на себе певні ролі і приймають рішення відповідно до умов, в які вони потрапляють. Імітаційна модель дії, що лежить в основі гри, зіштовхує учасників з наслідками прийнятих ними рішень і втілення ролей.

Вони немов «спостерігають» результати і той зв'язок, що існує між їх власними рішеннями і наслідками.

Метод інсценізації може приймати різноманітні форми, наприклад форму попередньо підготовленого чи імпровізованого чи діалогу дискусії на визначену тему, форму відтворення подій, що колись дійсно мали місце, чи навіть не відбувалися ніколи. Від імітпційного і ситуаційного цей метод відрізняється тим, що ним можна охопити одночасно великі групи учнів, а також тим, що ним можна користатися з метою не тільки інтелектуального, але й емоційного виховання.

Специфічним видом рольової гри є гра драматизація. З рольовою грою її пов'язує наявність у структурі обох компонентів: сюжету і системи ролей. Існують так само і відмінності, що розмежовують ці ігри. Перша з них відноситься до розгортання гри. Дидактична рольова гра розвертається на основі ігрової моделі і тому має ігровий кодекс, представлений рольовими правилами і системою організаційно-управлінських правил. Це, однак, не означає твердої детермінації дій і поводження її учасників. Орієнтиром же для дій учасників гри-драматизації є заздалегідь написаний сценарій, що значно обмежує поводження учасників.

Друга відмінність безпосередньо пов'язана з першою. В усіх дидактичних іграх учасники розв'язують ігрові задачі. Характер таких задач у рольових іграх і іграх-драматизаціях принципово різні. Якщо в рольових дидактичних іграх – це рішення визначених проблем відтвореної дійсності, а потім уже проблеми ігрового спілкування, що також підлегла пізнавальним цілям, то для учасників гри-драматизації на першому плані знаходяться задачі ігрового спілкування з метою стетичного впливу на глядачів. Це виявляється в тому, що пізнавальна діяльність учасників у рішенні певних проблем здійснюється безпосередньо в ході рольової дидактичної гри. Аналогічна діяльність учасників ігри-драматизації припадає в більшості на підготовчий період гри. Під час самої гри для її учасників, на думку О.М. Леонтьева, істотним є не тільки те, що вони зображують визначений персонаж, скільки те, як він це робить.

З цією особливістю гри-драматизації пов'язана третя відмінність. Вона стосується мотивації ігрової діяльності. Мотив учасників рольової дидактичної гри знаходиться у самому процесі вирішення навчальних і ігрових задач. Для учасників гри-драматизації мотивація обумовлена їхнім впливом на інших людей, тобто глядачів, що складають, як правило, більшість її учасників. У рольовій же дидактичній грі глядачів немає. В ігровий конфлікт же утягнені всі учасники за винятком невеликої групи – журі. Це четверта відмінна риса названих типів ігор.

Дидактична гра – творча форма навчання, виховання і розвитку учнів. Дидактичні ігри розвивають спостережливість, увагу, память, мислення, мову, сенсорну (чуттєву) орієнтацію, кмітливість, а тому їх можна використовувати підчас викладання будь-якого предмета. Сучасна дидактика, звертаючись до

ігрових форм навчання, справедливо вбачає в них можливості ефективної взаємодії педагогів і учнів, продуктивної форми їх спілкування з властивими їм елементами безпосередності й неудаваної цікавості.

Дидактична гра вирішує такі цілі навчання:

- Дидактичні: розширення кругозору, пізнавальна діяльність, застосування ЗУН, формування умінь і навичок.
- Виховні: виховання самостійності, волі, співробітництва, колективізму, комунікативності, товариства.
- Розвиваючі: розвиток уваги, мислення, уяви, творчих здібностей, умінь порівнювати і зіставляти, мотивація навчальної діяльності;
- Соціалізуючі: залучення до норм і цінностей суспільства, адаптація до умов середовища, саморегуляція.

Характерні ознаки дидактичної гри:

1) моделювання проблемної ситуації та прийняття рішень;
2) розподіл ролей між учасниками гри;
3) різноманітність рольових цілей при виробленні рішення;
4) наявність спільної мети учасників гри;
5) взаємодія учасників гри;
6) колективне вироблення рішень;
7) багатоальтернативність рішень;
8) наявність системи індивідуального чи групового оцінювання діяльності учасників гри.

Дидактичні ігри - це ігровий метод навчання, відомий у педагогіці більш напівстоліття. Проте тільки в останні роки вчителі і викладачі вищої школи стали приділяти цьому педагогічному методу належну увагу. Зазначимо, що більшість навчальних програм для комп'ютерів розроблені з використанням ігрових моментів. Увага тих, кого навчають, спрямована насамперед на ігрову дію, а вже у процесі гри вони непомітно виконують навчальну задачу. Психологи відзначають, що засвоєння матеріалу під час гри вимагає довільного запам'ятовування, і це підвищує емоційне сприйняття, дозволяє уникнути перевантаження учнів.

Дидактичні ігри можна проводити на уроках повторення й узагальнення вивченого, контролю знань учнів і ін. На всіх цих уроках «проговорюється» як новий, тік і раніше вивчений навчальний матеріал, установлюються зв'язки з іншими предметами. Ігрова форма проведення уроків дозволяє зробити цікавими і привабливими для учнів навіть нудні теми курсу хімії.

Задача вчителя – продумати методику проведення гри на уроці, ввести в гру момент змагальності, вибрати систему оцінок, балів, заздалегідь попередити учнів про умови і правила гри.

Завдання вчителя також полягає в створенні творчої і демократичної обстановки, що виключає байдуже відношення учня до занять. Таку обстановку можна створити за допомогою діалогічного спілкування, виключення авторитарних методів, коли думка учителя у всіх питаннях

наближається до положення судді: він обговорює тему, виносить рішення, ставить оцінку усім виступаючим.

За функціями у здійсненні гри ігрові правила можна розділити на три групи

Першу групу складають операційні правила. Вони визначають дії і операції, які виконуються учасниками у процесі гри.

Друга група представлена процесуальними правилами, що задають логічні і тимчасові характеристики навчально-ігрової діяльності і визначають спосіб зміни циклів. Ігровий цикл у деяких іграх не обмежений у часі і настає як наслідок логічного завершення попереднього циклу; в інших же закінчення циклу обумовлено тимчасовим обмеженням. До процесуальних правил відносяться і спеціальні ігрові процедури, що визначають ймовірний характер ігрового процесу.

До третьої групи належать організаційно-управлінські правила. Вони визначають організаційну структуру гри (індивідуальну, групову, фронтальну), задають спосіб взаємодії учасників навчально-ігрової діяльності. Одні гри передбачають обов'язкову взаємодію між учасниками, що спільно вирішують одну проблему, хоча ігрові задачі кожного при цьому строго диференційовані. Інші - проходять переважно у формі змагання між учасниками, перед якими поставлені однакові чи однотипні ігрові задачі. До цієї ж групи відносяться і правила, що визначають спосіб контролю й оцінки дії учасників дидактичної гри. Результати гри окремих її циклів може оцінювати журі. У деяких випадках контролюючу функцію здійснює сама ігрова модель. В одних іграх учитель виступає в ролі ведучого, в інших – здійснює керівництво навчально-ігрової діяльності, залишаючись на правах рядового учасника гри.

У залежності від того, яка група правил має в дидактичній грі визначальне значення можна вказати домінуюче джерело невизначеного ігрового процесу і відповідно, віднести гру до першого типу. Так в іграх, де ведучу роль відображають операційні правила, джерелом невизначеності є різноманітність можливих комбінацій і партій, що робить практично непередбаченим результат кожної партії (комбінаційні ігри). Для цих ігор характерно:

a) Відсутність спеціальних ігрових процедур, що задають ймовірний характер ігрового процесу;

b) Вихідні позиції учасників ігри рівноцінні;

c) Протягом усієї гри суперники всі ходи один одного.

Матеріальними у такій грі можуть бути розкреслені чи сконструйовані ігрові дошки, жетони, букви алфавіту чи склади, з яких можна утворювати слова і т.д. Комбінаторні ігри застосовуються в основному під час вивчення математики і мов.

Проте основна дидактична мета використання комбінаторних ігор – утворення емпіричної бази, необхідної для формування в учнів системи

певних знань, накопичення ними досвіду творчої діяльності та досвіду емоційного ставлення до оточуючого.

До другого типу дидактичних ігор належать ймовірні ігри, хід і наслідки яких не визначені через випадкові причини. Основними отут є процесуальні правила, зміст яких і обумовлює характер ігрового процесу. Організаційно-управлінські й операційні правила в цих іграх ідуть на другий план. Прикладом ймовірних ігор, що застосовуються на уроках у школі, є різні вікторини. Незалежність змісту навчального матеріалу від ймовірних процесів дають можливість використовувати вікторини практично під час вивчення будь-якого предмета. Подібні ігри важливі, насамперед, як спосіб формування особистісного мислення учнів. В умовах дефіциту часу учні повинні проаналізувати запропонований матеріал і виділити основні властивості. Ігрова форма, високий темп гри, почуття ритму стимулюють пізнавальну активність учнів.

Розглянемо третє джерело невизначеності ігрового процесу, обумовленого тим, що кожний учень гри не знає, якої стратегії дотримуються його партнери. Дидактичні ігри, де це джерело невизначеності є основним, називають стратегічними. У таких іграх на перший план виходять організаційно-управлінські правила. Їхня основна функція – викликати ігровий конфлікт, зштовхнути інтереси учасників, привести до ігрового протиборства, щоб визначити, чия стратегія найбільш оптимальна.

Стратегічні ігри як правило відтворюють ту чи іншу частину соціальної діяльності і передбачають рольове поводження учасників. По суті це рольові дидактичні ігри. Примітною особливістю рольової гри, що значною мірою обумовлює і дидактичний матеріал, є узагальненість ігрової діяльності. Це, а також відсутність однозначного иллюстрування дій активизує уяву учнів, відкриває можливості для імпровізації, стимулюючи реконструктивний і творчий підходи до вирішення навчально-ігрових задач і, в свою чергу, дає можливість варіювати організаційну структуру ігор, тому, що допускає виконання однієї ролі групою учнів чи, навпаки, виконання одним учнем декількох рольових функцій одночасно.

1.3. Етапи підготовки та методика проведення навчально-педагогічних ігор

П.М.Щербань пропонує такі етапи підготовки і методику проведення навчально-педагогічних ігор.

Вибір теми гри

Тема гри має містити психологічно-педагогічну ситуацію, або завдання, для вивчення яких і вироблення конкретних рішень доцільно використати гру. Визначаючи тему, слід зважити, що най ефективнішою є гра за таких умов:

а) якщо вона динамічна й у її основу вірогідну психолого-педагогічну ситуацію;

б) якщо за реальних умов інтереси її учасників неідентичні, що має бути чітко визначено і зафіксовано.

Водночас розбіжності в інтересах виконавців ролей, а також реальні умови навчально-виховного процесу мають бути пов′язані таким чином, щоб у результаті їх взвємодії досягнути спільної мети.

Вибираючи тему навчально-педагогічних ігор, доцільно скористатися готовими сюжетними матеріалами, які часто публікують педагогічні часописи, а також книгою Л. В. Кондрашової "Педагогические ситуации" (М.,1982). Проте найбагатшу тематику дає повсякденне життя шкіл, профтехучилищ та інших навчально-виховних закладів.

Визначення мети і завдань гри

На цьому етапі слід визначити вид і мету гри та критерії оцінки рішень, а також реальні обмеження. Передусім треба ретельно вивчити і проаналізувати вплив на прийняття оптимальних рішень тих чи тих об′єктивних обставин. Зовнішнього середовища, склад і функції посадових осіб, які братимуть участь у грі. Як і на попередньому етапі, тут розв′язується низка важливих питань щодо організації й наступного проведення гри. Потрібно пам′ятати, що будь-яка гра – це певне спрощення реальної дійсності.

Як правило, в основу гри покладено модель події, ситуації навчально-виховного процесу, яка має бути створена заздалегідь. Важливо чітко визначити функції кожного учасника гри, їх взаємозв′язок. Послідовність етапів така сама, що й за реальних умов.

Розроблена гра має пройти експериментальну перевірку, у процесі якої, по-перше, визначається її цінність, по-друге, з′ясовуються питання, які потребують доопрацювання і, по-третє, встановлюються затрати часу, потрібні для проведення гри. За результатами цієї перевірки гра остаточно доопрацьовується, а також здійснюється підготовка викладачів до її проведення зі студентами кожної академічної групи.

Функції учасників гри і критерії оцінювання їхньої діяльності

Розподіляючи ролі між студентами, треба враховувати їхні знання і здібності. Водночас важливо, щоб ролі, виконуванні кожним учасником. Не були не змінними в наступних іграх. Для підвищення відповідальності й активності студентів слід призначати рецензентів кожної ролі, опонентів та експертів.

Особливе місце відводиться викладачеві, який генерує проблемні ситуації, розв′язує спірні питання. Що виникають під час гри, контролює дотримання ігрового режиму й оцінює діяльність кожного учасника.

Провідним мотивом навчально-педагогічних ігор і основним критерієм оцінювання рішень має бути успішне застосування студентами теоретичних знань на практиці.

Для кожної гри розробляють свою систему стимулювання. обов′язково передбачаючи такі моменти та умови:

- оцінку глибини психолого-педагогічних знань
- визначення правильності виконання ролі й ефективності взаємодії з іншими учасниками гри;
- прийняття оптимальних практичних рішень і внесення конкретних пропозицій відповідно до розглянутої проблеми;
- надання заохочувальних балів за активну участь в обговоренні дій інших учасників гри;
- застосування штрафних санкцій за низьку якість знань, несерйозне ставлення до ролі, прийняття формальних рішень і вироблення не кваліфікованих рекомендацій.

Необхідно схарактеризувати способи оцінки якості рішень (найчастіше у балах), пояснити кожному учасникові гри, за що його заохочують або штрафують (бажано навести в додатку шкалу стимулів), а також правила підрахунку результатів гри в цілому.

Тут потрібно як найповніше розкрити процес гри, тобто послідовність етапів, взаємозв′язок функцій, що реалізуються всіма її учасниками. Як правило, гра має три етапи: підготовчий, власне гра та облік і аналіз результатів.

Вимоги до розробки, організації та проведення гри

Розробляючи навчально-педагогічну гру слід дотримуватися низки вимог.

1. Треба змоделювати психолого-педагогічну ситуацію, за якою учасники гри мають виробити педагогічні рішення.
2. Обов’язково слід продумати організацію спільної діяльності і міжособистого спілкування учасників гри так, щоб вона, з одного боку, максимально відповідала реальній спільній педагогічній діяльності та реальному професійно-педагогічному спілкуванню, а з другого, - забезпечувала розв’язання навчальних завдань (наприклад, прищеплення навичок вироблення і прийняття рішень, спільної діяльності та культури педагогічного спілкування).
3. Щоб учасники гри діяли, “як у житті”, потрібно подбати про розробку критеріїв і системи оцінювання їхньої діяльності під час гри відповідно до соціальних, психолого-педагогічних, економічних та інших норм.
4. Пропонуючи студентам різні навчально-виховні та управлінські завдання, слід забезпечити належну емоційну гостроту.
5. Треба розробити структуру гри, тобто логічну й часову послідовність завдань, що ставитимуться її учасникам.
6. Необхідно продумати всі питання, пов’язані з керівництвом грою, в тому числі взаємодію керівника з ігровими групами та групою забезпечення, яка є його помічником.

7. Гра має бути побудована й описана так, щоб її можна було проводити без участі авторів, які її розробили.

Після відповідної підготовки розроблену й подану у вигляді методичних вказівок гру можна впроваджувати у навчальний процес. Ця робота передбачає кілька етапів:

- з метою належної організації і проведення гри слід не менше як за 10-14 днів ознайомити студентів з її метою та змістом, з навчально-педагогічною ситуацією, розподілити ролі між учасниками і порекомендувати потрібну літературу;
- якщо тривалість гри понад дві години, треба подумати, коли її краще продовжити: наступного дня чи варто зробити перерву на декілька днів, упродовж якої учасники змогли б підготувати плани заходів, одержати консультації, прочитати довідкову й методичну літературу, адже без цього гра може не дати потрібного ефекту;
- до початку гри потрібно виготовити таблички із зазначенням “посади”, прізвища, ім’я та по батькові кожного виконавця;
- перш, ніж проводити гру, слід пояснити її суть усім учасникам, щоб кожний, виконуючи свою роль, відчував її значення у загальній справі і взаємозв′язок з іншими виконавцями;
- після закінчення викладач підбиває підсумки, а його помічники заповнюють спеціальну таблицю.

Потрібно також, щоб студенти висловили свою думку щодо організації та проведення гри. Це дасть змогу врахувати їхні пропозиції щодо підвищення її ефективності у майбутньому.

Отже, ми переконалися, як важливо використовувати багаті виховні можливості гри у підготовці майбутніх учителів. Гра дає змогу кожному студентові відчути себе суб’єктом педагогічного процесу, виявити і розвинути свою особистість. У процесі гри здійснюється бажання кожного студента продемонструвати свої здібності й придатність до педагогічної діяльності. “У грі відбуваються лише ті дії, цілі яких значущі для індивіда за їх власним внутрішнім змістом. У цьому головна особистість ігрової діяльності. В цьому її основна чарівність і… привабливість”.

Керівництво навчально-педагогічною грою

Викладач, який виступає в ролі керівника навчально-педагогічною гри, має:

- створити під час гри творчу, професійно-педагогічну атмосферу для досягнення визначеної мети;
- залучати до участі у грі всіх студентів академічної групи на умовах підпорядкування особистих інтересів виконанню кожним своєї ролі;
- підтримувати упродовж гри високий рівень професійно-педагогічного напруження;
- виховувати в учасників гри принциповість, культуру педагогічного спілкування і педагогічний такт;

- формувати педагогічне мислення, виховувати в студентів вдумливе ставлення до довідкової інформації й уміння користуватися нею в процесі розв'язання психолого-педагогічних ситуацій;
- формувати в майбутніх вчителів навички педагогічної культури праці в педагогічному колективі та з учнями;
- відпрацьовувати з майбутніми вчителями навички педагогічно і літературно грамотно викладати свої думки й аргументувати рішення;
- забезпечувати можливість набуття учасниками гри якості лідерів, коли вони грають, "як у житті", й обстоюють власні рішення або висловлюють розумні педагогічно вмотивовані пропозиції;
- забезпечувати конструктивність обговорення, чіткість і конкретність у формуванні запитань, відповідей, пропозицій та рекомендацій.

Зниження емоційного напруження учасників має бути для керівника гри сигналом: потрібно або переключатися на розгляд інших аспектів проблеми, або завершувати обговорення.

Керівник має пам'ятати, що штрафні санкції на початку гри - не найкращій метод для організації навчальної дискусії. Тому застосовувати їх за недисципліновану поведінку слід обережно. Якщо під час обговорення рішень учасники гри виявляють надмірну емоційність, керівник не повинен припиняти гру. Краще скористатися прийомом переключення уваги. Головне завдання – погасити конфлікт переорієнтувати інтереси гравців з особистісних оцінок на розв'язання ігрових проблем.

Лекція №10. ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОГО КОНТРОЛЮ

План

1. Компоненти, функції і види контролю.
2. Методи і форми контролю успішності здобувачів.
3. Оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльностіздобувачів.

1. Компоненти, функції і види контролю

Контроль як дидактичний засіб управління навчанням спрямований на забезпечення ефективності формування знань, умінь і навичок, використання їх на практиці, стимулювання навчальної діяльності студентів, формуванні у них прагнення до самоосвіти.

Складовими контролю за навчальною діяльністю студентів є: перевірка (виявлення рівня знань, умінь і навичок); оцінювання (вимірювання рівня знань, умінь і навичок); облік (фіксація результатів у вигляді оцінок у журналі, заліковій книжці, екзаменаційній відомості).

Головною метою контролю є визначення якості засвоєння студентами навчального матеріалу, ступеня відповідності умінь і навичок цілям і завданням навчального предмета. У процесі навчання він дає змогу виявити

готовність студентів до сприймання, усвідомлення і засвоєння нових знань; отримати інформацію про характер самостійної роботи у процесі навчання; визначити ефективність організаційних форм, методів і засобів навчання; з'ясувати ступінь правильності, обсягу, глибини засвоєння студентами знань, умінь і навичок.

Контроль виконує такі функції:

1) освітню (навчальну): контроль сприяє поглибленню, розширенню, вдосконаленню знань студентів. Студент, який відповідає перед усією групою, повторює вивчене, виконує практичні завдання, закріплюючи знання, вміння і навички, краще усвідомлює навчальний мате ріал. Слухаючи відповідь товариша, студенти звіряють із нею свої знання, ставлять запитання, доповнюють її, *що* сприяє поглибленню і систематизації їхніх знань. Окрім того, відбувається зворотний зв'язок у навчанні;
2) діагностичну: виявлення знань, умінь і навичок студентів, а також наявних у них недоліків, з'ясування їх причини і віднайдення шляхів усунення;
3) стимулюючу: схвалення успіхів сприяє розвитку у молодої людини мотивів до навчання, до систематичної праці, кращих результатів;
4) розвивальну: розвивається логічне мислення студентів, зокрема вміння аналізувати і синтезувати, порівнювати й узагальнювати, абстрагувати й конкретизувати, класифікувати й систематизувати, а також мовлення, увага, уява, пам'ять тощо;
5) управлінську (прогностично-методичну): у процесі контролю визначається стан успішності студентів, що дає змогу запобігти неуспішності або подолати її. Викладач корегує і власну діяльність: змінює методику викладання, вдосконалює навчальну діяльність студентів;
6) виховну: очікування перевірки спонукає студента регулярно готуватися до занять; перевірка і оцінювання знань допомагають студентові самому оцінювати свої знання і здібності, що сприяє формуванню позитивного ставлення до навчання; виховання моральних якостей, адекватної самооцінки, дисциплінованості, самостійності, почуття відповідальності;
7) оцінювальну: передбачає зіставлення виявленого рівня знань, умінь і навичок з вимогами навчальної програми, що забезпечує об'єктивне оцінювання, сприяє кращому навчанню;
8) самооцінювальну: студенти в процесі навчання розвивають уміння самостійно оцінювати власні досягнення, можливості, життєві перспективи, недоліки та проблеми, що є важливою складовою самостійного навчання і само-актуалізації особистості.

Контроль за навчально-пізнавальною діяльністю студентів є ефективним за дотримання педагогами певних вимог:

- індивідуальний підхід (передбачає виявлення знань, умінь і навичок кожного студента, його успіхів, невдач; рівня самостійності у пізнавальному

процесі, характеру труднощів; використання додаткових запитань під час опитування слабших студентів тощо);

- систематичність контролю (виявляється у спонуканні студентів до постійної підготовки до занять; у систематичному опитуванні у формі міні-завдань; в особливій увазі до слабших, заохоченні їх до пізнавальної діяльності на всіх етапах заняття тощо);
- необхідність володіти достатньою кількістю даних для оцінювання знань, що означає врахування змісту відповіді студента на запитання, доповнень до відповідей інших на поточному і попередніх заняттях тощо;
- оцінки тільки за фактичні знання; оцінка не має залежати від ставлення викладача до студента; її обов'язково слід мотивувати, що запобігає невдоволенню осіб, схильних до переоцінки своїх знань;
- єдність вимог викладачів до оцінювання знань студентів, що передбачає врахування ними державних стандартів з підготовки спеціалістів. Вимоги до аналізу й оцінювання мають бути єдиними і відповідати кваліфікаційним характеристикам, чинним навчальним планам і програмам, сприяючи посиленню особистої відповідальності студентів за якість своєї навчальної праці. Дотримання цієї вимоги сприяє уникненню надмірної вимогливості чи поблажливості в оцінюванні знань студентів;
- оптимізація контролю знань студентів (передбачає таку методику контролю, яка потребує мінімальних затрат часу і зусиль викладача і студентів для отримання не обхідних відомостей);
- гласність контролю (полягає в ознайомленні студентів з результатами перевірки рівня знань, обґрунтуванні виставленої оцінки, переваг чи недоліків відповіді);
- всебічність контролю (передбачає перевірку і оцінювання теоретичних знань, здатності застосовувати на практиці уміння та навички, здобуті під час навчання);
- тематична спрямованість контролю (обов'язкове визначення, які саме розділи програми, тема, вид знань, умінь і навичок підлягають оцінюванню);
- дотримання етичних норм (полягає у вірі викладача в можливість студентів навчатися, вмінні переконати їх у цьому; у допомозі в подоланні труднощів, дотриманні педагогічного такту (доброзичливість і делікатність), відчутті міри в заохоченні та покаранні тощо);
- професійна спрямованість контролю (сприяє підвищенню мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів — майбутніх фахівців).

Важливо усвідомити, що контроль повинен допомогти молодій людині пізнати себе, повірити у власні можливості, реалізувати свої знання, уміння і навички, а не притуплювати її пізнавальну і відтворювальну можливість.

Відповідно до місця у навчально-пізнавальній діяльності студентів виокремлюють міжсесійний і підсумковий контроль.

Міжсесійний контроль. Він полягає у контролюванні навчального процесу в період між сесіями. Йдеться про попередню, поточну і тематичну перевірку.

Попередню перевірку здійснюють з метою виявлення рівня підготовленості студентів до навчання залежно від етапу навчання і місця проведення контролю. Наприклад, на початку навчального року з метою встановлення рівня знань студентів; перед вивченням нового розділу для визначення питань, що потребують повторення; у процесі підготовки студентів до практичних чи лабораторних робіт, до роботи над першоджерелами тощо.

Поточна перевірка має на меті отримання оперативних даних про рівень знань студентів і якість навчально-пізнавальної діяльності на навчальних заняттях і розв'язання завдань управління навчальним процесом. З огляду на отриману інформацію проводиться необхідне коригування навчальної діяльності студентів, що особливо важливо для стимулювання їх самостійної роботи. Поточна перевірка є органічною частиною навчального процесу і здійснюється у межах чинних форм організації навчання у вищій школі: на лекціях, семінарах, практичних і лабораторних роботах, колоквіумах і консультаціях.

Тематична перевірка передбачає виявлення й оцінювання засвоєних на кількох попередніх заняттях знань з певної теми. Здійснюється вона на семінарських, лабораторних і практичних заняттях, колоквіумах та консультаціях. Основним її завданням є створення передумов для сприйняття й осмислення студентами теми загалом у всіх її взаємозв'язках. Цей вид контролю дає змогу усунути елементи випадковості при підсумковому оцінюванні.

Міжсесійний контроль сприяє забезпеченню ритмічної роботи студентів, виробленню в них уміння чітко аналізувати свою працю, дає змогу викладачеві своєчасно виявляти відстаючих і допомагати їм, організовувати індивідуальні творчі заняття для добре підготовлених студентів. Дані міжсесійного контролю використовують при внесенні змін у матеріал, що вивчається, у зміст консультацій, індивідуальної роботи зі студентами, контрольних робіт, колоквіумів.

Підсумковий контроль. Він має на меті перевірку рівня засвоєння знань, умінь і навичок студентів за тривалий період навчання — семестр, рік, на час завершення курсу навчання і спрямований на виявлення системи і структури знань студентів. Виокремлюють семестровий підсумковий контроль і державну атестацію.

Семестровий контроль згідно з Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах проводиться як *семестровий іспит* (форма підсумкового контролю засвоєння студентом теоретичного та практичного матеріалу з окремої навчальної дисципліни за семестр); *диференційований залік* (форма підсумкового контролю, що полягає в оцінюванні засвоєння студентом навчального матеріалу з певної дисципліни

на підставі результатів виконання індивідуальних завдань (розрахункових, графічних тощо); він планується за відсутності модульного контролю та іспиту і не передбачає обов'язкової присутності студента); *семестровий залік* (форма підсумкового контролю, що полягає в оцінюванні засвоєння студентом навчального матеріалу на підставі результатів виконання ним певних видів робіт на практичних, семінарських або лабораторних заняттях; планується за відсутності модульного контролю та іспиту і не передбачає обов'язкової присутності студентів).

Студента допускають до семестрового контролю з конкретної навчальної дисципліни, якщо він виконав усі види робіт, передбачені навчальним планом на семестр з цій дисципліни.

Відповідно до кредитно-модульної системи підсумкова (загальна) оцінка з навчальної дисципліни є сумою рейтингових оцінок (балів), одержаних за окремі оцінювані форми навчальної діяльності: поточне та підсумкове тестування рівня засвоєння теоретичного матеріалу під час аудиторних занять та самостійної роботи (модульний кой троль); оцінку (бали) за виконання лабораторних досліджень; за практичну діяльність під час практик, за ІНДЗ, за курсову роботу, за участь у наукових конференціях, олімпіадах, за наукові публікації.

Питома вага оцінки кожного з видів навчальної роботи студента у підсумковій (загальній) оцінці визначається за їх значущістю у теоретичній і практичній підготовці фахівця, виходячи із змісту навчальної дисципліни. Підсумкову оцінку виставляють після завершення вивчення навчальної дисципліни або після завершення вивчення окремого змістового модуля (групи змістових модулів), якщо це передбачено навчальним планом. У такому разі після вивчення навчальної дисципліни формується підсумкова оцінка (середнє арифметичне із проміжних оцінок за змістові модулі або визначається на основі середньої оцінки за змістові модулі та проведення додаткового підсумкового тестування (наприклад, кваліфікаційний екзамен з предмета)). До академічної довідки студента як основну вносять підсумкову оцінку за вивчення навчальної дисципліни, а в дужках подають відомості про результати оцінювання окремих змістових модулів.

Державна атестація здобувачів здійснюється екзаменаційною (кваліфікаційною) комісією після завершення навчання на певному освітньому рівні або якомусь його етапі з метою встановлення фактичної відповідності рівня освітньої підготовки вимогам освітньої програми.

Студенти, які закінчують вищий навчальний заклад, складають атестаційні іспити і захищають кваліфікаційні (дипломні) проекти (роботи). До складання атестаційних іспитів і захисту дипломних проектів (робіт) допускають студентів, які цілком виконали навчальний план.

Складання атестаційних іспитів і захист дипломних проектів (робіт) проводиться на відкритому засіданні екзаменаційної комісії за участю не менше половини її складу і за обов'язкової присутності голови комісії. Захист

дипломних проектів (робіт) може проводитися у закладі вищої освіти і на підприємствах, у закладах та організаціях, для яких тематика проектів (робіт), які захищають, становить науково-теоретичний або практичний інтерес.

Атестаційний іспит є комплексною перевіркою знань студентів з дисциплін, передбачених навчальним планом, за білетами, складеними відповідно до навчальних програм та за методикою, визначеною вищим навчальним закладом.

Студенту, який захистив дипломний проект (роботу), склав атестаційні іспити відповідно до вимог освітньо-професійної програми підготовки, рішенням державної комісії присвоюється відповідно освітній рівень (кваліфікація), видається державний документ про освіту (кваліфікацію).

Якість здійснення функцій і дотримання вимог контролю значною мірою залежить від системи, в якій вони відбуваються. Система контролю повинна насамперед відповідати системі і структурі вивчення кожного навчального предмета, організації навчального процесу загалом. Зміст навчання визначається навчальними програмами тематично, а сам процес навчання має поетапний характер, тому і система перевірки знань повинна ґрунтуватись на принципі тематичності і здійснюватись у тій логічній системі, в якій ведеться викладання.

2. Методи і форми контролю успішності студентів

Для ефективної перевірки рівня засвоєння студентами знань, умінь та навичок з навчальної дисципліни використовують різні методи і форми контролю.

Методи контролю. Найпоширенішими методами контролю є: усний контроль, письмовий, тестовий, графічний, програмований контроль, практична перевірка, а також методи самоконтролю і самооцінки.

Усний контроль (усне опитування). Це найпоширеніший метод у навчальній практиці. Його використання сприяє опануванню логічним мисленням, виробленню і розвитку навичок аргументувати, висловлювати свої думки грамотно, образно, емоційно, обстоювати власну думку. Здійснюють його на семінарських, практичних і лабораторних заняттях, а також колоквіумах, лекціях і консультаціях.

Усне опитування передбачає таку послідовність: формулювання запитань (завдань) з урахуванням специфіки предмета і вимог програми; підготовка студентів до відповіді і викладу знань; коригування викладених у процесі відповіді знань; аналіз і оцінювання відповіді.

За рівнем пізнавальної активності запитання для перевірки можуть бути: *репродуктивними* (передбачають відтворення вивченого); *реконструктивними* (потребують застосування знань і вмінь у дещо змінених умовах); *творчими* (застосування знань і вмінь у значно змінених, нестандартних умовах, перенесення засвоєних принципів доведення (способів дій) на виконання складніших завдань).

За актуальністю запитання для усної перевірки поділяють на основні, додаткові й допоміжні. *Основні запитання* передбачають самостійну розгорнуту відповідь (наприклад, запитання семінарського заняття), *додаткові* — уточнення того, як студент розуміє певне питання, формулювання, формулу тощо, *допоміжні* — виправлення помилок, неточностей. Усі запитання мають бути логічними, чіткими, зрозумілими і посильними, а їх сукупність — послідовною і системною.

Використання усного контролю сприяє тісному контакту між викладачем і студентом, дає змогу виявити обсяг і ґрунтовність знань, прогалини та неточності в знаннях студентів й одразу ж їх виправити. Однак він потребує надто багато часу на перевірку. Крім того, студенти під час опитування хвилюються, тому оцінка нерідко буває суб'єктивною.

Письмовий контроль. Його метою є з'ясування в письмовій формі ступеня оволодіння студентами знаннями, вміннями та навичками з предмета, визначення їх якості — правильності, точності, усвідомленості, вміння застосувати знання на практиці.

Залежно від специфіки предмета, письмова перевірка здійснюється у формі контрольної роботи, написання твору, диктанту тощо. Теми контрольних робіт, завдання, вправи мають бути зрозумілими і посильними, відповідати рівню знань студентів і водночас вимагати відповідних зусиль, виявляти знання фактичного матеріалу. Письмові завдання можуть бути й домашніми роботами.

Перевагою письмової перевірки є те, що за короткий термін вдається скласти уявлення про знання багатьох студентів, результати перевірки зберігаються і є змога з'ясувати деталі й неточності у відповідях. Проте вона потребує чимало часу для читання робіт, часто призводить до зниження грамотності студентів, оскільки викладачі не висувають вимог щодо орфографії.

Тестовий (англ. test — іспит, випробування, дослід) ***контроль.*** Для визначення рівня сформованості знань і вмінь з навчальної дисципліни користуються методом тестів. Виокремлюють тести відкритої форми (із вільно конструйованими відповідями) і тести закритої форми (із запропонованими відповідями).

Тести відкритої форми передбачають короткі однозначні відповіді, які ґрунтуються переважно на відтворенні вивченого матеріалу, або складні (комплексні) відповіді, які потребують розвинутого логічного мислення, вміння аналізувати.

Тести закритої форми передбачають вибір відповіді з певної кількості варіантів. Серед таких тестів виокремлюють *тест-альтернативу, тест-відповідність:*

Тест-альтернатива вимагає вибору однієї з двох запропонованих відповідей. Застосовують його під час контролю таких показників засвоєння, як уміння визначати використання фактів, законів, підводити під поняття,

встановлювати причину якогось явища. Недолік цього виду тесту полягає в тому, що він не дає змоги вільно конструювати, формулювати відповідь. Його перевагою є те, що він допомагає швидше орієнтуватися в матеріалі, знаходити спільне та відмінне у явищах, легше класифікувати конкретні явища за певними видами.

Тест-відповідність, як правило, складається з двох частин, між якими слід встановити відповідність. Застосовують його для виявлення таких результатів засвоєння, як уміння визначати використання речовин, апаратів, процесів, встановлювати зв'язок між абстрактним і конкретним поняттями, класифікувати їх тощо. Перевага тестів-відповідностей полягає у компактній формі завдання, завдяки якій протягом короткого часу вдається перевірити засвоєння великого обсягу навчального матеріалу. Недоліком є обмеженість безпосередньої мети контролю і ускладнення при доборі матеріалу.

Тестовий контроль використовують з метою актуалізації знань перед викладанням нової теми, виведенням під сумкових оцінок, на групових заняттях, на заліку чи іспиті, а також перед практичними і лабораторними роботами. Крім того, тести можуть слугувати засобом внутрішнього контролю для порівняння, визначення рівнів успішності окремих груп студентів, порівняльної характеристики рій них форм і методів викладання. Доцільним є проведення тестової перевірки кожної теми навчальної дисципліни а усіх основних її питань.

Такий вид контролю дає змогу ефективніше використовувати час, ставить перед усіма студентами однакові вимоги, допомагає уникати надмірних хвилювань. Тестова перевірка унеможливлює випадковість в оцінюванні знань, стимулює студентів до самоконтролю. Однак тест може виявити лише знання фактів, він заохочує до механічного запам'ятовування, а не до роботи думки.

Графічний контроль. Сутність його полягає у створенні студентом узагальненої наочної моделі, яка відображає відношення, взаємозв'язки певних об'єктів або їх сукупності. Наочна модель — це графічне зображення умови задачі, креслення, діаграми, схеми, таблиці (наприклад, схема історичної битви, нанесені на контурні карти певні географічні та історичні об'єкти). Графічна перевірка може бути самостійним методом контролю або органічним елементом усної чи письмової перевірки.

Програмований контроль. Реалізується він шляхом пред'явлення усім студентам стандартних вимог, що забезпечується використанням однакових за кількістю і складністю контрольних завдань, запитань. При цьому аналіз відповіді, виведення і фіксація оцінки можуть здійснюватися за допомогою індивідуальних автоматизованих засобів.

Практична перевірка. Її застосовують з навчальних дисциплін, які передбачають оволодіння системою практичних професійних умінь та навичок, і здійснюють під час проведення практичних і лабораторних занять з цих навчальних дисциплін, у процесі проходження різних видів виробничої

практики. Така перевірка дає змогу виявити, якою мірою студент усвідомив теоретичні основи цих дій.

Метод самоконтролю. Його суттю є усвідомлене регулювання студентом своєї діяльності задля забезпечення таких її результатів, які б відповідали поставленим завданням, вимогам, нормам, правилам, зразкам. Мета самоконтролю — запобігання помилкам і виправляння їх. Показником сформованості самоконтролю є усвідомлення студентом правильності плану діяльності та її операційного складу, тобто способу реалізації цього плану.

Метод самооцінки. Передбачає він критичне ставлення студента до своїх здібностей і можливостей, об'єктивне оцінювання досягнутих результатів.

Для формування здатності до самоконтролю і самооцінки викладач має мотивувати виставлену оцінку, пропонувати студентові самому оцінити свою відповідь. Дієвим засобом є й організація взаємоконтролю, рецензування відповідей товаришів. Важливо при цьому ознайомити студентів з нормами і критеріями оцінювання знань. Занесення результатів самоконтролю і самооцінки знань до журналу робить їх вагомими, позитивно впливає на формування відповідальності за навчальну роботу, на виховання чесності, принциповості, почуття власної гідності.

Розглянуті методи перевірки знань, умінь і навичок можуть бути використані під час звичайних форм організації навчального процесу (лекції, семінарські, практичні і лабораторні заняття) і на спеціальних, організованих з цією метою, заняттях (колоквіуми, захист курсових та дипломних робіт, заліки та іспити).

Форми контролю. Під час навчальних занять у вищому навчальному закладі використовують індивідуальну та фронтальну перевірки знань, умінь і навичок студентів, а також підсумкові форми контролю.

Індивідуальна перевірка. Стосується вона конкретних студентів і має на меті з'ясування рівня засвоєння студентом певних знань, умінь і навичок, рівня формування професійних рис, а також визначення напрямів роботи. Наприклад, індивідуальне опитування передбачає розгорнуту відповідь студента на оцінку. Він повинен самостійно пояснити вивчений матеріал, довести наукові положення, навести власні приклади. Проводячи індивідуальне опитування, викладач має передбачити, що в цей час робитимуть інші студенти. Студентам можна запропонувати виправляти помилки у відповіді їхнього товариша, визначити правильність і точність викладу фактичного матеріалу, доповнювати відповідь і рецензувати її.

Фронтальна перевірка. Ця форма контролю спрямована на з'ясування рівня засвоєння студентами програмного матеріалу за порівняно короткий час. Вона передбачає короткі відповіді з місця на короткі запитання (йдеться про усну співбесіду за матеріалами розглянутої теми на початку нової лекції з оцінюванням відповідей студентів) або письмову роботу на початку чи в кінці лекції (10—15 хв.) (відповіді перевіряються і оцінюються викладачем у поза-

лекційний час). Бажано, щоб окремі запитання для письмової роботи були заздалегідь підготовлені на окремих аркушах, на яких студенти й даватимуть відповіді. Фронтальний безмашинний стандартизований контроль знань студентів за кількома темами лекційного курсу (5— 20 хв.) здійснюється найчастіше на початку семінарських занять, практичних чи лабораторних робіт.

Ефективною формою перевірки знань, умінь і навичок студентів є *консультації.* Хоча вони виконують специфічну функцію, однак сприяють нагромадженню необхідної для оцінювання інформації. Існує два види консультацій з контрольними функціями: консультації, на яких викладач перевіряє конспекти першоджерел, самостійну роботу над допоміжною літературою, допомагає студентам оформляти необхідні узагальнення, і консультації, на яких студенти відпрацьовують пропущені лекції, семінарські заняття тощо.

Поширеною формою перевірки знань, умінь і навичок студентів є *колоквіуми.* Ця форма традиційна в організації наукової роботи, але ефективна і в навчальному процесі. Колоквіуми проводяться як співбесіди з окремих питань, визначених викладачем заздалегідь. При підготовці до них студентам повідомляють основну та додаткову літературу для опрацювання. Колоквіуми виконують подвійне завдання: сприяють вивченню навчального матеріалу і є формою контролю за його засвоєнням.

Підсумкові форми контролю. До них відносять заліки, іспити, курсові роботи, дипломні проекти, державні іспити.

Заліки є підсумковою формою перевірки результатів виконання студентами практичних, лабораторних робіт, засвоєння матеріалу семінарських занять, результатів практики. їх переважно проводять як співбесіди без білетів і оцінок. Під час заліку викладач констатує факт виконання чи невиконання студентами необхідних робіт. Якщо студент якісно і систематично працював протягом семестру, викладач може поставити йому залік «автоматично». *Іспити* складають за екзаменаційними білетами, затвердженими кафедрою. На консультаціях перед іспитом викладач ознайомлює студентів з ними. Досвідчені викладачі нерідко проводять іспити за білетами у формі вільної бесіди, що сприяє створенню атмосфери довіри і взаєморозуміння.

З огляду на специфіку навчального предмета і рівень підготовленості студентів практикують *іспити без білетів, з «відкритим підручником»* з метою перевірки уміння швидко знайти необхідну інформацію, користуватися додатковою літературою, навчальними посібниками тощо (такий тип іспиту доцільно проводити зі складних і великих за обсягом дисциплін). *Практичний іспит* найчастіше зводиться до виготовлення студентами натуральних об'єктів, їх схем, макетів тощо. У студентів музично-педагогічного факультету іспит може проходити у вигляді підготовленої заздалегідь концертної

програми. *Іспит-автомат* часто практикується викладачами щодо сту-дентів-відмінників, які серйозно і систематично працюють протягом вивчення курсу.

Курсові роботи студенти захищають на засіданнях кафедр або перед спеціально створеними комісіями. Захист курсових робіт сприяє зростанню самостійності студентів у їхній науковій роботі, а також формуванню їх як майбутніх спеціалістів.

Дипломний проект (робота) як форма перевірки має свої особливості. Випускник розв'язує конкретне виробниче завдання (дипломний проект) або досліджує і узагальнює певну наукову чи науково-практичну проблему (дипломна робота). Ця форма контролю педагогічно цінна тим, що випускник має можливість отримати важливий інтелектуально-практичний досвід для завершення свого формування як спеціаліста. Це перший і вирішальний самостійний крок у становленні спеціаліста.

Атестаційні іспити є перевіркою підготовки випускника і його формування як фахівця. Методика ведення державного іспиту сприяє виконанню завдання завершального контролю.

Ефективність використання методів і форм контролю знань, умінь та навичок студентів залежить від їх вдалого вибору і включення в загальний процес навчання, а також їх умілого застосування педагогами. Вплив методів на студентів різноплановий. Тому необхідне збагачення методики і засобів контролю за провідної ролі особистого спілкування викладача зі студентами.

3. Оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів

Успіхи навчально-пізнавальної діяльності студентів характеризуються кількісними та якісними показниками, що виражаються і фіксуються оцінкою.

Оцінювання знань — визначення й вираження в умовних одиницях (балах), а також в оцінних судженнях викладача знань, умінь і навичок студентів відповідно до вимог навчальних програм.

У сучасній педагогіці вищої школи спостерігаються різні підходи до визначення критеріїв оцінювання результатів пізнавальної діяльності студентів. Так, А. Бойко пропонує за об'єкт оцінювання брати структурні компоненти навчальної діяльності, а саме:

1. Змістовий компонент — обсяг знань про об'єкт вивчення (відповідно до навчальних програм, державних стандартів). При оцінюванні підлягають аналізу такі характеристики знань: повнота, правильність, логічність, усвідомленість (розуміння, виокремлення головного і другорядного); вербалізація, тобто словесне оформлення (переказ, пояснення); вміння застосовувати знання тощо.
2. Операційно-організаційний компонент — здатність студента обирати способи дій з огляду на навчальну програму з оцінюваної дисципліни (предметні дії); індивідуальні розумові здібності, тобто вміння порівнювати, абстрагувати, класифікувати, узагальнювати тощо (розумові дії); навички аналізувати, планувати, організовувати, контролювати процес і результати

виконання завдання, діяльність загалом (загальнонавчальні дії). Підлягають аналізу також правильність, самостійність виконання за умов новизни (за зразком, аналогічні, відносно нові); розуміння та словесне оформлення: відтворення (переказ), пояснення, застосування в умовах новизни тощо.

3. Емоційно-мотиваційний компонент — ставлення до навчання (байдуже, недостатньо позитивне, зацікавлене, яскраво виражене, позитивне).

Саме ці характеристики можуть бути взяті за основу визначення рівня навчальних досягнень, загальних критеріїв їх оцінювання та відповідних оцінок (у балах).

Критеріями оцінювання можуть бути також (А. Алексюк):

- характер засвоєння вже відомого знання (рівень усвідомлення, міцність запам'ятовування, обсяг, повнота і точність знань);
- якість виявленого студентом знання, логіка мислення, аргументація, послідовність і самостійність викладу, культура мовлення;
- ступінь оволодіння вже відомими способами діяльності, уміннями і навичками застосування засвоєних знань на практиці;
- оволодіння досвідом творчої діяльності;
- якість виконання роботи (зовнішнє оформлення, темп виконання, ретельність тощо).

Деякі педагоги основним критерієм оцінювання вважають рівень знань:

— репродуктивний (знання є свідомо сприйнятою, зафіксованою в пам'яті та відтворюваною об'єктивною інформацією про предмети пізнання);
— реконструктивний (знання виявляються в готовності і вмінні студента застосувати їх у подібних, стандартних або варіативних умовах);
— творчий (студенти можуть продуктивно застосувати знання і засвоєні способи дій у нетипових ситуаціях).

Нині багато педагогів виробляють власний підхід до оцінювання знань, умінь і навичок студентів. На думку деяких із них, в оцінюванні слід виходити із кількості і змісту допущених студентом помилок. Вони аргументують свою точку зору тим, що в окремих видах спорту виступ без помилок і недоліків оцінюється максимальним числом балів, а за допущені помилки і недоліки знижується оцінка (гімнастика, акробатика, фігурне катання та ін.). Виходячи з таких пропозицій, деякі вчені (А. Вер-хола) вважають доцільним взяти за критерій оцінювання певні характерні помилки і недоліки в усних відповідях і письмових роботах. Необхідно розробити норми оцінок, тобто визначити кількість допущених помилок і недоліків, які відповідають певній оцінці. Критерії і норми оцінок слід розробляти для кожної навчальної дисципліни, тому зникає необхідність у будь-яких універсальних, узагальнених критеріях оцінювання.

У закладах вищої освіти користуються чотирибальною системою оцінювання знань, умінь та навичок студентів: «відмінно», «добре», «задовільно» і «незадовільно».

Оцінку ***«відмінно»*** заслуговує студент, який виявив всебічні, систематичні і глибокі знання, здатність самостійно виконувати завдання, передбачені програмою, ознайомлений з основною і додатковою літературою, рекомендованою програмою. Така оцінка передбачає також засвоєння студентом взаємозв'язку основних понять дисципліни і їх значення для набутої професії.

Оцінку ***«добре»*** ставлять студентові, який засвоїв навчально-програмовий матеріал, у повному обсязі, успішно виконує передбачені програмою завдання, опрацював основну літературу, рекомендовану програмою. Тобто студентові, який засвідчив систематичний характер знань із дисципліни і здатний до їх самостійного поповнення й оновлення у процесі подальшої навчальної роботи і професійної діяльності.

Оцінки ***«задовільно»*** заслуговує студент, який виявив знання основного навчального матеріалу в обсязі, необхідному для подальшого навчання і майбутньої роботи за професією, здатний виконувати завдання, передбачені програмою, ознайомлений з основною літературою, рекомендованою програмою. Як правило, цю оцінку виставляють студентам, що припустилися огріхів у відповіді на іспиті і при виконанні екзаменаційних завдань, але продемонстрували спроможність усунути їх.

Оцінку ***«незадовільно»*** ставлять студентові, у знаннях якого є прогалини, який припустився принципових помилок у виконанні передбачених програмою завдань, тобто студентові, який неспроможний продовжити навчання чи приступити до професійної діяльності після закінчення вищого навчального закладу без додаткових занять з відповідної дисципліни.

Чотирибальна система оцінювання знань, умінь і навичок студентів вимагає істотного вдосконалення або й заміни. Головними її недоліками є: недостатня мотивація до наполегливості навчально-пізнавальної діяльності, бо орієнтує на отримання мінімуму знань («склав» — «не склав»); розрахована на репродукцію знань і мислення (у сесійних умовах швидко накопичена інформація швидко «вивітрюється»); суб'єктивізм в оцінюванні знань студента; невідповідність шкільній системі, до якої звикли студенти як колишні учні та ін.

Поряд з чотирибальною традиційною системою оцінювання знань студентів дедалі популярнішою стає *рейтингова система оцінювання,* яка ґрунтується на накопиченні оцінок за певний період навчання (модуль, семестр, рік, весь термін навчання) за різнобічну навчально-пізнавальну діяльність. Сума цих оцінок слугує кількісним показником якості навчально-пізнавальної діяльності студента порівняно з успіхами його однокурсників.

Рейтингова система оцінювання знань, умінь і навичок студентів основана на таких принципах:

- кожна навчальна дисципліна і робота студента з її опанування оцінюється у залікових одиницях, сумою яких визначається рейтинг;

- обов'язково ведеться облік поточної роботи студента, який відображається у підсумковій оцінці (у залікових одиницях);
- — враховуються особливості викладання різних предметів (складність, значення дисципліни в навчальному плані), тобто коефіцієнт складності (значущості);
- наявність різних видів контролю (вихідний, поточний, проміжний, підсумковий);
- навчальний рейтинг студента за семестр або рік визначається як середньоарифметичний від рейтингу з кожної навчальної дисципліни.

Для втілення рейтингової системи оцінювання знань студентів важливі певні умови: готовність викладачів і студентів до її сприйняття; належне організаційно методичне забезпечення, зокрема обов'язкова самостійна робота студентів; впровадження модульного навчання; налагодження обліку роботи у формі спеціальних таблиць; застосування письмової перевірки знань тощо.

Рейтингова система оцінювання знань передусім активізує самостійну роботу студента, робить її ритмічною і систематичною протягом семестру; краще мотивується навчально-пізнавальна діяльність, підвищується роль стимулювання самостійності, ініціативи, відповідальності, творчості у навчально-пізнавальній діяльності; підвищується об'єктивність оцінювання, майже цілковите унезалежнення від вдалої чи невдалої відповіді на заліку чи іспиті; значно зменшується психологічне навантаження під час іспиту. Крім того, вона дає змогу викладачеві здійснювати індивідуалізацію навчання та диференційований підхід до студентів, сприяє раціональному вибудовуванню студентом навчання протягом семестру, особливо під час заліково-екзаменаційних сесій.

Втілення рейтингової системи оцінювання у навчальний процес усуває упереджений підхід до оцінювання знань студентів; виступає ефективним засобом заохочення до навчально-пізнавальної діяльності; підвищує відповідальність студента за результати навчання; сприяє реалізації принципу індивідуалізації навчання; усуває проблему відвідування занять; вивільняє студентові час на заняття за інтересами; в аудиторії превалює дух співпраці, викладач перестає бути наглядачем тощо.

Отже, викладач повинен вдумливо і творчо підходити до використання критеріїв і норм оцінювання знань, умінь і навичок студентів. Він має керуватися науковими основами методики навчально-виховної роботи, уважно ставитись до кожного студента, враховуючи його нахили, інтереси і прагнення, виявляти високу принциповість і такт.

Література

1. Джеджула О.М. Методика викладання у вищій школі. Вінниця: ВНАУ, 2020. 208 с.
2. Зайченко І.В. Педагогіка і методика навчання у вищій школі: підручник. 3-е видання. К.: Ліра-К, 2020. 512 с.
3. Лебедик Л. В., Стрельніков В. Ю., Стрельніков М. В. Сучасні технології навчання методики викладання дисциплін: навчально-методичний посібник. Полтава: АСМІ, 2020. 303 с.
4. Ляховець Л. О. Методика викладання психології : навчально-методичний посібник. 2-ге вид., допов. Чернігів: НУ «ЧК» імені Т.Г. Шевченка, 2020. 272 с.
5. Марцева Л.А. Педагогіка і психологія вищої школи : навч. посіб. Житомир: Державний університет «Житомирська політехніка», 2022. 150 с.
6. Мірошніченко В. І., Гончаренко О. А., Тушко К. Ю. Методика викладання у вищій школі: навчальний посібник. Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2021. 168 с.
7. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / О.І. Федоренко, В.О. Тюріна, С.П. Гіренко та ін.; за заг. ред. О. І. Федоренко; Харків : Бровін О. В., 2020. 239 с.
8. Педагогіка вищої школи. Основи наукових досліджень : навчальний посібник / за ред. В. Е. Лунячека, Н. О. Ткачової. Харків : Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2024. 344 с.
9. Прищак, М. Д., Залюбівська О. Б. Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі: навчальний посібник. Вінниця: ВНТУ, 2020. 160 с.
10. Стинська В.В. Методика викладання у вищій школі: навчальний посібник. Івано–Франківськ, 2022. 180 с.