

Віолета Городиська, Микола Пантюк, Валерія Міляєва

Педагогіка та психологія

вищої школи

ТЕКСТИ ЛЕКЦІЙ

для підготовки фахівців ОКР “Магістр”

галузі знань 0401 “Природничі науки”

**спеціальності 8.04010601 “Екологія та охорона навколишнього
середовища”**

Дрогобич – 2014

УДК – 372.3 (075.8)
ББК – 74.1
Г-70

Рекомендовано до друку вченою радою
Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка (протокол № від 2014 р.)

Рецензенти:

– **Карнаух Л.П.**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної педагогіки і психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

– **Невмержицька О.В.**, доктор педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Г – 70 Городиська В., Пантюк М., Міляєва В.

Педагогіка та психологія вищої школи : тексти лекцій. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ, 2014. – с.

Навчальний посібник укладено відповідно до програми навчальної дисципліни “Педагогіка та психологія вищої школи” для підготовки фахівців ОКР “Магістр” галузі знань 0401 “Природничі науки” спеціальності 8.04010601 “Екологія та охорона навколишнього середовища” (укладач : докт. пед. наук, проф. Пантюк М.П., канд. пед. наук, доцент Пантюк Т.І.), затвердженої вченою радою Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (протокол № 14 від 20.12.2012 р.).

Навчальний посібник орієнтовано на ознайомлення майбутніх фахівців із системою вищої освіти в Україні, її тенденціями, закономірностями, специфікою процесу становлення освіти та виховання, особливостями процесу навчання, формами організації навчання, організацією самостійної та науково-дослідницької роботи студентів, функцій контролю, виховання й самовиховання комунікативних здібностей у вищому навчальному закладі. У ньому вміщено цілісний виклад лекційного курсу з даної дисципліни, запитання для самоконтролю, до кожної теми додається список рекомендованої обов’язкової та додаткової літератури, додатки.

Посібник буде корисним для студентів усіх спеціальностей спеціальності “Екологія та охорона навколишнього середовища” ОКР “Магістр”.

УДК

ББК

Відповідальний за випуск: Пантюк Тетяна Ігорівна, кандидат педагогічних наук, професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Городиська В., Пантюк М., Міляєва В.
© Редакційно-видавничий відділ
Дрогобицького державного педагогічного
університету ім. І.Франка, 2014

Зміст

Передмова	4
Лекція 1. Педагогіка та психологія вищої школи як галузь наукових знань і навчальний предмет	6
Лекція 2. Система вищої освіти в Україні	34
Лекція 3. Процес навчання у вищій школі	61
Лекція 4. Форми організації навчання у вищій школі	97
Лекція 5. Самостійна робота студентів	142
Лекція 6. Контроль і оцінювання знань студентів	158
Лекція 7. Наукова організація праці студентів. Науково-дослідна робота студентів	196
Лекція 8. Психологічні особливості педагогічного спілкування викладача зі студентами в умовах ВНЗ	228
Список використаних джерел	252
Додатки	258
Тест “Який Ви лектор” (за М.І. Станкіним)	258
Методика оцінки умінь педагогічного спілкування (за І.В. Макаровською)	260
Конкурс педагогічних ситуацій	261
Тест “Методика виявлення комунікативних та організаторських здібностей майбутнього педагога”	262
Психогімнастичні вправи	267
Вправа “Ефективний викладач”	267
Вправа “Який я організатор групового спілкування”	268
Вправа “Запитання-відповідь” (за В.В. Петрусинським).	269
Вправа “Конспект”	270
Вправа “Краще запитання”	270
Вправа “Відповідь – слово”	270
Вправа “Дерево мудрості”	271
Вправа “Доповідь”	271
Вправа “Я хороший”	271
Контрольні питання	272
Практичні завдання	276
Орієнтовна тематика ІНДЗ	281
Робочий час викладача	282
Навчальний час студента	284
Тестові завдання з навчальної дисципліни “Педагогіка та психологія вищої школи” для магістрів	286

Передмова

Нові завдання, поставлені Законом України “Про вищу освіту” перед вищою школою, вимагають пошуку шляхів вдосконалення навчального процесу у вищій школі. Перехід до реалізації нової парадигми вищої освіти означає оновлення всіх її сторін: змісту, форм організації, методів і засобів навчання, а найважливіше – підготовки науково-педагогічних працівників.

Нині навчальний процес у вищих навчальних закладах України став більш складним за своїми завданнями, інтенсивнішим за його змістом. Він вимагає глибокого педагогічного переосмислення закономірностей навчально-професійної діяльності, принципів і методів навчання та виховання, формування особистості майбутнього фахівця. Це зумовлено значними змінами в системі вищої освіти України: вдосконалилась її організаційна структура, з’явилися нові типи навчальних закладів, впроваджена система ступеневої підготовки фахівців тощо, що викликано підвищенням вимог до підготовки викладацьких кадрів. Виникає необхідність зростання рівня професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи в процесі їх ступеневої підготовки.

У цьому зв’язку зроблено спробу розглянути підготовку майбутнього фахівця з вищою освітою в ракурсі досягнень педагогічної науки.

Даний навчальний посібник якраз і спрямований на розкриття сучасних проблем організації навчального процесу у вищому навчальному закладі.

Відповідно до реформування системи вищої освіти в Україні як складової процесу оновлення світових та європейських освітніх систем, потрібно реалізовувати компетентнісну парадигму, яка орієнтує студентів на підвищення психолого-педагогічної компетентності в цілому, педагогічної майстерності зокрема, осмислення власної позиції у професійному становленні майбутнього педагога.

Демократичні процеси у державі вимагають розв’язання нових суспільних вимог до вищої освіти, як основи соціокультурного становлення

особистості. Метою навчальної дисципліни є підготовка студентів магістратури спеціальності 8.04010601 “Екологія та охорона навколишнього середовища” до: виконання обов’язків викладача вищого навчального закладу; проведення науково-пошукової роботи та до керівництва дослідницькою роботою студентів; організації навчально-виховного процесу, виховання та самовиховання комунікативних здібностей студента.

Тексти лекцій з навчальної дисципліни “Педагогіка та психологія вищої школи” мають на меті ознайомлення студентів з сучасною системою вищої освіти, опанування різними формами та методами організації навчального та виховного процесів у вищих закладах освіти IV рівня акредитації, виховання особистісних якостей майбутнього педагога, відповідального ставлення до виконання ролі вчителя, викладача, прагнення постійно займатися самовихованням та забезпечують цілісний комплексний підхід у засвоєнні студентами програмних знань із цього предмету.

Навчальна дисципліна передбачає ознайомлення студентів з раціональним поєднанням теоретичних знань з умінням застосовувати їх на практиці, що означає потребу вести пошук ефективних форм і методів навчання, удосконалення навчальних планів, програм, розробку навчально-методичних посібників.

Основні положення кожної теми, вміщені після плану лекційного заняття та списку рекомендованої літератури, нададуть студентам знання основних теоретичних положень даної дисципліни. Запропонований перелік запитань та завдань для самоконтролю сприяє творчій навчальній діяльності студентів, започатковує уміння працювати з літературою, знаходити відповіді на питання, формує навички самостійного розв’язання завдань у майбутній педагогічній діяльності, допомагає підвищити професійну підготовку.

Сподіваємося, що навчальний посібник буде корисним магістрам, аспірантам, молодим викладачам вищої школи.

Лекція 1. Педагогіка та психологія вищої школи як галузь наукових знань і навчальний предмет

План

1. Педагогіка та психологія вищої школи як галузь наукових знань, їх основні категорії та поняття.
2. Система психолого-педагогічних наук. Зв'язок педагогіки та психології вищої школи з іншими галузями психолого-педагогічних знань.
3. Об'єкт і предмет, емпіричний і теоретичний рівні досліджень у педагогіці та психології вищої школи.
4. Етапи й основні методологічні характеристики наукових досліджень.
5. Методи психолого-педагогічних досліджень.

Одним із пріоритетних напрямків державної політики щодо розвитку освіти, як визначено в Національній доктрині розвитку освіти, є підготовка кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження науковоміких та інформаційних технологій, конкурентноспроможних на ринку праці.

Водночас, для утвердження нової школи, забезпечення особистісної орієнтації освіти необхідно виплекати особистість педагога, здатного до розвитку задатків, таланту, збереження індивідуальності кожного вихованця. Через це підготовка педагогічних і науково-педагогічних кадрів, їхнє професійне вдосконалення розглядається як важлива умова модернізації освіти. Особливо велика надія при цьому покладається на вищу освіту.

Серед науково-навчальних дисциплін і всієї сучасної системи підготовки фахівця з вищою освітою важливе місце належить педагогіці й психології вищої школи, науковий зміст яких становить необхідну частину теоретичного та практичного арсеналу сучасного викладача. Високий рівень педагогічно-психологічної культури педагогів, впровадження здобутків педагогічної й психологічної науки в педагогічну практику реальна

передумова підвищення ефективності педагогічного процесу у вищому закладі освіти, гуманізації й гуманітаризації всього освітнього простору. Цим визначається важливість педагогіко-психологічної підготовки науково-педагогічних працівників – викладачів вищих навчальних закладів.

Законом України “Про вищу освіту” (статтею 48. Основні посади педагогічних і науково-педагогічних працівників) визначено, що на посади науково-педагогічних працівників обираються за конкурсом, як правило, особи, які мають наукові ступені або вчені звання, а також випускники магістратури, аспірантури та докторантури [2, С. 7]. Ось чому однією із складових програми магістерської підготовки та навчання в аспірантурі є педагогічно-психологічний блок дисциплін. У цьому ракурсі особливого значення набуває навчальна дисципліна “Педагогіка та психологія вищої школи”.

В Україні авторами навчального посібника “Основи педагогіки і психології вищої школи” (1995 р.) стали В.М. Галузинський та М.Б. Євтух [10].

Метою запровадження у вузівський навчальний процес вивчення дисциплін “Педагогіка вищої школи” і “Психологія вищої школи” є подолання прогалин у педагогічно-психологічній підготовці магістрантів і аспірантів, підвищення рівня педагогічної й психологічної культури майбутніх викладачів вищої школи.

Хоча педагогіка й психологія вищої школи реально виступають як комплексна наукова дисципліна, однак кожна з них має свій предмет дослідження й розв’язує специфічні завдання.

Педагогіка вищої школи розглядає проблеми виховання й вдосконалення навчання молоді у вищих навчальних закладах, розробляє методичні й практичні основи навчально-виховного процесу, вивчає його закономірності, принципи, методи, засоби й форми. До її предмету входять визначення наукових принципів управління та керівництва вищими навчальними закладами, навчальним процесом у них, дослідження,

спрямовані на інтенсифікацію останнього, вивчення психолого-педагогічних основ передачі й засвоєння навчальної інформації, дослідження проблем активізації пізнавальної діяльності студентів, вдосконалення підготовки висококваліфікованих спеціалістів [23].

Психологія вищої школи – галузь психологічної науки, що вивчає індивідуально-особистісні, а також соціально-психологічні явища, які породжені умовами вузу. Вона досліджує закономірності цих явищ, їхнє місце й роль, прояви, розвиток і функціонування в діяльності студентів, викладачів і керівників вузів. Нею вивчаються також шляхи цілеспрямованого управління цими явищами, їх формування й коригування з метою більш ефективного розв’язання завдань підготовки фахівців із вищою освітою.

Психологія вищої школи як наукова і прикладна галузь розв’язує практичні, науково-дослідні і діагностично-корекційні завдання, а також синтезує здобутки педагогічної, соціальної, вікової психології, психології праці та ін. За своїм основним змістом вона є педагогічною психологією щодо умов вищого навчального закладу.

Педагогічна психологія вищої школи розглядає вузівський педагогічний процес у комплексі інформаційно-навчальної, розвивальної й виховної його функцій. Це сприяє пошуку ефективних шляхів (форм організації, методів і засобів) професійної підготовки студентів за певною освітньо-кваліфікаційною програмою (молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста чи магістра).

Психологія вищої школи досліджує роль “особистісного чинника” в створенні досконалішої технології навчання й виховання у вузі та управлінні системою підготовки фахівців із вищою освітою, і розробляє конкретні форми й засоби впровадження результатів психологічних досліджень у діяльність вищого навчального закладу.

Ще одна галузь педагогічних знань, яка інтенсивно розвивається, – це *дидактика вищої школи* – наука про вищу освіту й навчання у вищій школі.

Необхідність дидактичних досліджень у галузі вищої освіти зумовлена тими проблемами, які накопичила сучасна вища школа, а саме: дидактичне дослідження явищ вищої школи; виявлення закономірностей процесу навчання у вищій школі; подальша розробка теорії вищої освіти; конструювання (модернізація) освітніх технологій; вдосконалення педагогічного інструментарію та ін.

На відміну від загальної дидактики, яка в своїх дослідженнях частіше орієнтується на загальноосвітню школу, дидактика вищої школи покликана поставити на наукову основу розв'язання таких проблем:

- 1) Обґрунтування специфічних цілей вищої освіти.
- 2) Обґрунтування соціальних функцій вищої школи.
- 3) Обґрунтування змісту освіти.
- 4) Наукове обґрунтування способів конструювання педагогічного процесу у вищій школі та здійснення навчальної діяльності.
- 5) Визначення оптимальних шляхів, вибір змісту, методів, форм, технологій навчання [24].

Педагогіка й психологія вищої школи як наукові галузі мають свій *категоріально-понятійний апарат*.

Сучасні автори В.М. Галузинський, М.В. Євтух поділяють основні *категорії педагогіки вищої школи на три види*:

I. Методологічні категорії: педагогічна теорія, педагогічна концепція, педагогічна ідея, педагогічна закономірність, педагогічний принцип.

Педагогічна теорія – система науково-педагогічних знань, яка описує і пояснює елементи реальної педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі. Складовими елементами педагогічної теорії є педагогічні ідеї, педагогічні поняття, педагогічні концепції, педагогічні закономірності і педагогічні принципи. Теорія узагальнює їх в окремих явищах. На основі теорії будується методика навчально-виховної роботи у вищому навчальному закладі.

Педагогічна концепція – система критичних поглядів на реальну вузівську дійсність і відповідного пошуку та пропозиції нових конструктивних ідей. Педагогічна концепція завжди повинна підкріплюватись дослідженнями та емпіричними даними. Так, концепція гуманізації і гуманітаризації спирається на соціологічні дослідження серед студентів та емпіричні міркування й пропозиції викладачів.

Педагогічна ідея – це новий напрям думки, твердження або розгорнута модель, що відображає ті чи інші стосунки або зв'язки у вузівській дійсності. Набуваючи самостійного характеру, ідеї можуть поєднуватись у концепції, частково слугуючи поповненням теорії. Наприклад, ідея посилення самостійності у навчальній праці студентів, об'єднуючись з іншими законами вузівської дійсності з урахуванням самостійності студентів, набула концептуального характеру.

Педагогічна закономірність – об'єктивно повторювана послідовність явищ. Це універсальна категорія усіх галузей педагогіки. Закономірності поділяють на біологічні, психологічні, соціальні й безпосередньо педагогічні.

Педагогічний принцип – одне з основних положень педагогіки вищої школи, на якому базується педагогічна діяльність ВНЗ.

II. Процесуальні категорії (загалом не відрізняються від тлумачення їх у загальній педагогіці): виховання, навчання, освіта, розвиток, формування особистості; навчально-виховний процес; навчальний і виховний процес.

Термін “*виховання*” вживається у педагогічній науці в кількох значеннях:

- у широкому соціальному, як передача соціально-історичного досвіду;
- у широкому педагогічному, як організація виховання у навчально-виховних закладах;
- у вузькому педагогічному, як цілеспрямована систематична взаємодія педагога і вихованців;
- у гранично вузькому, коли педагог-викладач розв'язує конкретну індивідуальну проблему виховання або перевиховання студента.

Самовиховання – цілеспрямована, систематична діяльність щодо власного самовдосконалення.

Перевиховання – індивідуальна цілеспрямована робота над усуненням недоліків у студентів. Здебільшого перевиховання тісно пов'язане з відносно новою галуззю педагогіки – соціальною педагогікою.

III. Суттєві категорії: мета, завдання і зміст виховання, професіограма спеціаліста (вчителя), діяльність (викладача і студента), диференційований та індивідуальний підходи, прогнозування наслідків педагогічного впливу, планування навчальної роботи, форми і методи й засоби виховання і навчання, педагогічні технології навчання і виховання, управління навчально-виховним процесом, самостійна робота студентів, науково-дослідна діяльність студентів, гуманізація і гуманітаризація вищого навчального закладу. Ці категорії, як і процесуальні, мало чим відрізняються від загально-педагогічних, хіба що застосуванням їх до певного об'єкту вищого навчального закладу, студентства, професорсько-викладацького складу.

Найбільш загальною є категорія виховання, яка включає в себе категорію навчання.

Виховання в широкому розумінні – це передача суспільно-історичного досвіду новим поколінням із метою підготовки їх до суспільного життя й продуктивної праці. Виховання також трактується як функція людського суспільства передавати підростаючому поколінню накопичених цінностей: знання, мораль, трудовий досвід, досвід використання й збільшення матеріальних багатств тощо, як в організованих формах (система освіти), так і шляхом природного засвоєння в результаті взаємодії та впливу середовища.

У вузькому розумінні виховання – цілеспрямований, систематичний і планомірний процес взаємовпливу та взаємодії з людиною з метою формування в неї певних особистісних якостей.

У понятійному апараті педагогіки й психології вищої школи все частіше використовується термін “соціалізація”.

Соціалізація – процес і результат засвоєння й активного відтворення індивідом соціального досвіду, який здійснюється в спілкуванні й діяльності, як в умовах стихійного впливу різноманітних обставин життя в суспільстві, так і за умов виховання – цілеспрямованого формування особистості.

Навчання – цілеспрямована, заздалегідь спроектована дидактична взаємодія, в процесі якої здійснюється освіта, виховання й розвиток студента, засвоюються окремі сторони соціального досвіду, в т.ч. досвіду професійної діяльності й наукового пізнання. Воно характеризується спільною діяльністю викладача й студента, метою якого є розвиток особистості останнього, засвоєння знань, формування умінь і навичок, тобто загальної орієнтувальної основи конкретної професійної діяльності майбутнього фахівця. При цьому викладач здійснює діяльність, що позначається терміном “викладання”, а студент включений у діяльність учіння, що задовольняє його професійно-пізнавальні потреби.

Учіння – цілеспрямоване засвоєння соціального досвіду на основі оволодіння системою знань, умінь і навичок із метою наступного використання їх у практичному житті.

Засвоєння знань – пізнавальна діяльність студента, в результаті якої він оволодіває знаннями, навичками та вміннями. Це психологічна сторона процесу навчання.

Вища освіта як процес і результат засвоєння систематизованих наукових знань, умінь і навичок про соціальну сутність і зміст конкретної професійної діяльності – це необхідна умова для підготовки людини до здійснення соціально-професійних функцій на належному освітньо-кваліфікаційному рівні.

Вища освіта може розглядатися в різних смислових площинах:

1) як система має певну структуру та ієрархію у вигляді наукових і навчальних закладів різного типу (училище, коледж, інститут, університет, академія, консерваторія та ін.), різного рівня акредитації (I – IV);

2) як процес передбачає протяжність у часі (курси навчання, семестри), відмінність у освіченості та рівні розвитку першокурсників і випускників; технологічність, яка забезпечує ці зміни й перетворення;

3) як результат засвідчує про закінчення вищого навчального закладу, що підтверджується отриманням диплома встановленого зразка.

Важливою дидактичною категорією є *зміст вищої освіти* як спеціально відібрана й визнана суспільством (державою) система елементів об'єктивного досвіду людства, засвоєння якого необхідне для успішної діяльності в певній професійній сфері.

Зміст освіти – той кінцевий результат організації педагогічного процесу, досягнути якого прагне навчальний заклад, той рівень і ті досягнення, які виражаються в категоріях знань, умінь, навичок, особистісних якостей [24].

Розвиток особистості студента – процес формування особистості майбутнього фахівця як результат його соціалізації, виховання й професійного навчання. Це якісні трансформації в структурі особистості студента, насамперед, у сфері його самосвідомості, професійному самовизначенні й самоствердженні.

Професійне становлення особистості – цілісний довготривалий динамічний процес формування особистості студента як майбутнього фахівця, який розпочинається з прийняття рішення про вибір професії, включає період професійного навчання і завершується успішною адаптацією випускника до умов трудової діяльності.

Управління формуванням особистості студента – оперативне регулювання становлення й розвитку особистості студента за допомогою системи заходів і способів впливу на його психіку, поведінку та діяльність із метою вироблення в нього певних якостей, потреб, мотивів, ставлень до дійсності, світогляду, самосвідомості, професіоналізму тощо.

Професійна самосвідомість студента – усвідомлення студентом себе як майбутнього фахівця, здатність адекватно оцінювати рівень

сформованості професійно важливих якостей, свої досягнення, невдачі й помилки в професійній діяльності. Це психологічний показник успішності професійного розвитку та професіоналізації його особистості, формування відповідального ставлення до майбутньої роботи.

Професійне самовизначення – процес і результат прийняття людиною рішення про вибір майбутньої трудової діяльності: ким стати, до якої соціальної професійної групи належати, де та з ким працювати.

Професійне самоствердження студента – потреба й прагнення відповідати професійним вимогам і суб'єктивному професійному ідеалу, реалізувати свої можливості та досягти певних результатів у навчально-професійній діяльності, отримати соціальне визнання, утвердити соціально-професійний аспект “Я – концепції”.

Психолого-педагогічна модель фахівця – характеристика взірця фахівця з вищою освітою, яка ґрунтується на вивченні особливостей особистості та структури професійної діяльності тих осіб, які успішно зреалізують професійні функції.

Професійно-педагогічне спілкування – структурний компонент і одночасно спосіб реалізації викладачем методів і прийомів педагогічних впливів, спрямованих на особистісне зростання й професійне становлення студентів.

Професіоналізм – висока підготовленість і здатність до високоефективного виконання завдань професійної діяльності.

Психологія вищої школи користується аналогічними категоріями, до яких відносять: навчання, розвиток, виховання в єдності та взаємозв'язку, що визначається загальним поняттям едукація.

Хоча понятійний апарат психології вищої школи становлять такі поняття як “професійна спрямованість”, “професійна соціалізація”, “професійна ідентичність”, “навчально-професійна діяльність”, “Я – концепція студента”, “професійно-педагогічне спілкування”, “студентська академічна група”, “професіоналізм”, “адаптація”, “професійна готовність”.

Професійна спрямованість – розуміння і внутрішнє прийняття особистістю цілей і завдань професійної діяльності, а також співзвучних із нею Інтерес|інтересів, настанов, переконань і поглядів. Усі ці ознаки і компоненти професійної спрямованості є показниками рівня її сформованості в студентів. Вона характеризується стійкістю (нестійкістю), домінуванням соціальних або вузько особистісних мотивів, далекою чи близькою перспективою.

Професійна соціалізація – процес і результат засвоєння й активного відтворення індивідом установок, цінностей, ролей, очікувань, які властиві певній культурі або соціальній групі. Соціалізація є результатом виховання людини і відбувається в процесі її діяльності й спілкування з іншими людьми. Соціалізація – важливий чинник розвитку особистості, зокрема її свідомості й самосвідомості.

Професійна ідентичність (від лат. *identicus* – однаковий, тотожний) – почуття неперервності свого буття як сутності, відмінної від усіх інших. Ідентичність: 1) збереження і підтримання особистістю власної цілісності, тотожності, нерозривності історії свого життя; 2) стійкий образ “Я”, усвідомлення в собі певних особистісних якостей, індивідуально-типологічних особливостей, рис характеру, способів поведінки, які визнаються своїми і достовірними. Психосоціальна ідентичність є запорукою психічного здоров’я особистості.

Навчально-професійна діяльність студента – форма пізнавальної і практичної активності студента, спрямована на розвиток своєї особистості, підготовку до виконання професійно-трудових завдань і обов’язків, оволодіння необхідними для цього знаннями, навичками і вміннями.

Я-концепція (від лат. *conceptio* – система, задум, розуміння) – цілісний, хоч і не позбавлений внутрішніх суперечностей, образ власного “Я”, який є установкою людини стосовно себе. “Я” містить такі компоненти: 1) когнітивний складник – “Образ-Я” – уявлення індивіда про самого себе, про свої якості, здібності, зовнішність, соціальну значущість тощо; 2) оцінний

складник – “Ставлення-Я” – самооцінка, самоставлення, самоповага тощо; 3) поведінковий складник – “Вчинок-Я” – потенційні поведінкові реакції, конкретні дії, самопрезентації, які можуть бути викликані “Образом-Я” і “Ставленням-Я”. У структуру “Я-концепції” входять: 1) “фізичне Я” – схема власного тіла; 2) “реальне Я” – уявлення про себе в теперішньому часі; 3) “динамічне Я” – те, яким суб’єкт має намір стати; 4) “соціальне Я” – співвіднесене зі сферами соціальної інтеграції (статевою, етнічною, громадянською, рольовою та ін.); 5) “екзистенційне Я” – оцінка себе в аспекті життя і смерті; 6) “ідеальне Я” – те, яким суб’єкт, на його думку, повинен бути, орієнтуючись на моральні норми; 7) “фантастичне Я” – те, яким суб’єкт бажав би бути, якщо це було б можливим.

Професійно-педагогічне спілкування – професійне спілкування вчителя (викладача) з учнями (студентами) на занятті та поза ним, спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату; структурний компонент і одночасно спосіб реалізації методів і прийомів педагогічних впливів, спрямованих на формування особистості.

Педагогічне спілкування – одна зі сторін професіоналізму педагога, його вміння транслювати особистісне “Я” учневі (студентові) як суб’єкту: чути і бачити його; співпереживати йому; безумовно приймати його як особистість, поважати почуття його власної гідності.

Група соціальна – більш-менш стійка сукупність людей, об’єднаних спільними інтересами (а також культурними цінностями і нормами поведінки), які перебувають у більш-менш систематичній взаємодії.

Група мала – відносно невелика кількість безпосередньо контактуючих індивідів, об’єднаних загальними цілями або завданнями (наприклад, шкільний клас або студентська академічна група).

Група референтна (від лат. referens (referentis) – що повідомляє) – група реальна або уявна, мета діяльності та ціннісні орієнтації членів якої є еталоном для кожної особистості. Синонім – група еталонна.

Професіоналізм діяльності – якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає високу професійну кваліфікацію і компетентність, розмаїття ефективних професійних навичок і умінь, зокрема тих, що базуються на творчих рішеннях, володіння сучасними алгоритмами і способами розв'язання професійних завдань. Це дає змогу йому здійснювати діяльність із високою стабільною продуктивністю.

Професіоналізм особистості – якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає високий рівень розвитку професійно важливих та індивідуально-ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, високий рівень креативності, адекватний рівень домагань, професійну мотиваційну спрямованість, ціннісні орієнтації, професійні інтереси.

Адаптація (від лат. *adaptatio* – пристосовувати) – у соціально-психологічному контексті – це пристосування особистості до існування в соціумі відповідно його норм і вимог, а також потреб, прагнень, мотивів та інтересів самої особистості. Важливим аспектом адаптації є прийняття індивідом соціальної ролі. Саме через це адаптацію відносять до основних соціально-психологічних механізмів соціалізації особистості. Проте, з іншого боку, психологічна адаптація відбувається в процесі соціалізації особистості, у ході її індивідуального розвитку, соціального і професійного становлення. Ефективність адаптації значною мірою залежить від того, наскільки адекватно індивід сприймає себе і свої соціальні зв'язки.

Професійна готовність студента – особистісна якість, яка проявляється в позитивній самооцінці себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності та прагненні займатися нею після закінчення ВНЗ. Вона допомагає молодому фахівцю успішно реалізовувати професійні функції, правильно використовувати набуті знання і досвід, зберігати самоконтроль і долати непередбачені перешкоди. Професійна готовність – вирішальна умова швидкої адаптації випускника до умов праці, подальшого його професійного вдосконалення і підвищення кваліфікації.

У педагогіці й психології вищої школи все частіше вживається поняття **“технологія навчання”**. У документах ЮНЕСКО технологія навчання розглядається як системний метод розробки, застосування й визначення всього процесу викладання й засвоєння знань із урахуванням технічних і людських ресурсів і їх взаємодії, завданням якого є оптимізація форм освіти.

Технологія навчання – це спосіб реалізації змісту освіти, передбаченого навчальними програмами, який становить собою систему форм, методів і засобів навчання, що забезпечує найбільш ефективні досягнення поставлених цілей.

В умовах інтенсивних інтеграційних процесів у сучасній науці педагогіка та психологія вищої школи використовує також поняття з інших галузей знань – “система”, “елемент”, “структура”, “функція”, “організація”. Досить часто зустрічаються поняття зі загальної, вікової, соціальної психології, наприклад, “сприйняття”, “засвоєння”, “розумовий розвиток”, “мислення”, “зона ближнього розвитку”, “студентський вік”, “професійні здібності”, “діяльність студента”, “студентська група”, “професійне спілкування”, “адаптація”, “індивідуалізація”, “інтеграція” та ін.

Із кібернетики у вжиток психології та педагогіки вищої школи ввійшли поняття “комунікація”, “зворотній зв’язок”, “управління”, “динамічна система” та ін.

Педагогіка й психологія вищої школи реально виступають як комплексна наукова дисципліна [10; 12; 21; 24; 26; 28].

Педагогіка вищої школи як галузь педагогічних наук має тісні зв’язки з іншими галузями науки, а саме зі: історією педагогіки, порівняльною педагогікою, дефектологією, віковою педагогікою (дошкільною, шкільною, педагогікою вищої школи, педагогікою дорослих чи андрагогікою), а також має зв’язок з іншими науками, як: педагогічна психологія, логіка, філософія, соціологія, методика викладання дисциплін у вищій школі.

В основі педагогіки взагалі й педагогіки вищої школи зокрема, як відомо, лежать такі наукові галузі як психологія й фізіологія. Однак, чи вичерпуються психологією й фізіологією теоретичні передумови педагогіки?

С.І.Гессен обґрунтовував ідею про тісний зв'язок, який існує між філософією й педагогікою, проблемою культури та проблемою освіти. Педагогіка, в цьому розумінні, може навіть бути названа прикладною філософією. “Кожній філософській дисципліні відповідає особливий відділ педагогіки у вигляді ніби-то її прикладної частини: логіці – теорія наукової освіти, те, що називається дидактикою; етиці – теорія моральної освіти; естетиці – теорія художньої освіти і т. і. Норми, які встановлюються педагогікою, звичайно не можуть ґрунтуватися на одних цих філософських дисциплінах, але передбачають також залучення психологічного та фізіологічного матеріалу” [11].

Історія педагогіки, значною мірою, є частиною або відображенням історії філософії. Так воно і є насправді. Платон, Дж. Локк, Ж.Ж. Руссо, Г. Спенсер – все це імена не лише реформаторів у педагогіці, але й представників філософської думки. І.Г. Песталоцці був лише самобутнім відображенням у педагогіці того перевороту, який у сучасній йому філософії був здійснений критицизмом І. Канта [11].

Педагогіка вищої школи розглядає специфічні особливості навчання й виховання дорослої людини та тісно пов'язана з такими науками загально-педагогічного циклу, як загальна дидактика й теорія виховання, історія педагогіки та вищої освіти, наукової організації навчальної і викладацької праці, психофізіології, кібернетичної педагогіки та менеджменту освіти.

Проблема міжособистісних взаємин є центральною для педагогічної психології. Звідси зв'язок психології вищої школи із соціальною психологією та соціологією вищої школи.

Психологія вищої школи як галузь психологічних знань має тісні зв'язки з іншими галузями науки, а саме зі: загальною, віковою і педагогічною психологією, соціальною психологією, психологією праці; історією

психології, диференційною психологією, психофізіологією, анатомією, фізіологією людини; філософією, акмеологією, соціологією, історією вищої освіти; педагогікою вищої школи, методиками викладання у вищій школі. Наприклад, *зв'язок із педагогічною психологією* визначається розв'язанням завдань управління навчанням студентів, забезпечення умов ефективного їх учіння, розробки принципів організації виховання студентської молоді; *зв'язок із віковою психологією* забезпечується загальним принципом аналізу студентського віку як пізньої юності або ранньої дорослості; *соціальною психологією* дає загальні орієнтири для аналізу студентської групи, визначення етапів її розвитку, забезпечення умов ефективності педагогічного спілкування і взаємин викладачів зі студентами.

На принципах діяльнісного підходу, який розроблено у загальній психології О.М. Леонтьєвим, аналізується як діяльність студентів (учіння), так і науково-педагогічна діяльність викладача. Є зв'язок також з іншими галузями психології: психодіагностика, психологія наукової творчості та ін., які набули статусу самостійних галузей психологічної науки [20].

Останнім часом інтенсивно розвивається *акмеологія* як галузь психологічної науки, яка вивчає феноменологію, закономірності та механізми розвитку людини на щаблі зрілості, зокрема досягнення нею високого рівня професійної майстерності; *педагогічний менеджмент* – спеціальний напрямок теорії менеджменту, який досліджує управління закладом освіти, роботою з класом, академічною групою (аудиторією).

Міждисциплінарні зв'язки психології вищої школи представлені на схемі:

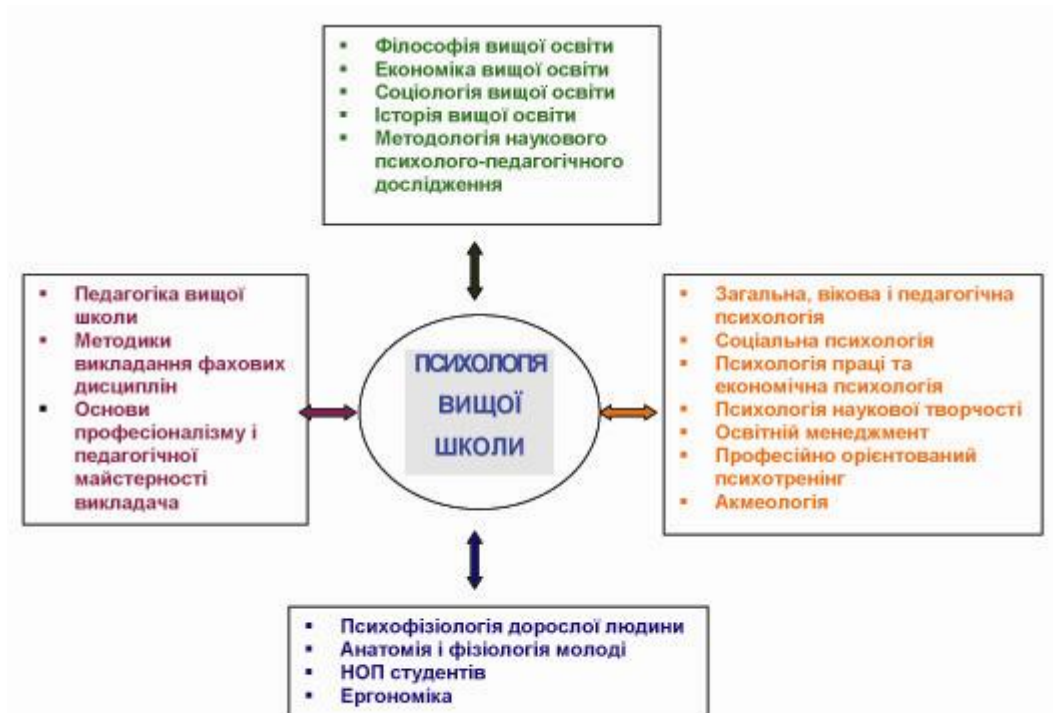


Рис. 1. Міждисциплінарні зв'язки психології вищої школи

Тісний міждисциплінарний зв'язок психології вищої школи з педагогікою вищої школи. Так, наприклад, розв'язуючи власне педагогічну (дидактичну) проблему методів навчання у ВНЗ, дослідник за допомогою психологічних методів вивчає пізнавальну діяльність студентів, ефективність якої зі свого боку залежить від психолого-педагогічного обґрунтування методів викладання [1].

К.Д. Ушинський зазначав, що психологія для педагога є однією з найнеобхідніших дисциплін, бо він у процесі виховання постійно перебуває в колі психологічних явищ, які притаманні вихованцю.

Разом з тим, Л.С.Виготський підкреслював, що педагогічна психологія повинна виступати не лише в ролі консультанта й радника для педагогіки. Її завдання полягають у психологічному обґрунтуванні навчання й виховання людей на основі спеціальних психологічних досліджень, проведених у процесі навчально-виховної діяльності особистості та спрямованих на розв'язання педагогічних проблем.

Хоча психологія вищої школи зв'язана з іншими галузями психології, однак це не позбавляє її свого предмета дослідження – закономірності

особистісного зростання студента як майбутнього фахівця та професійної самореалізації викладача як суб'єкта науково-педагогічної діяльності.

Педагогіка й психологія вищої школи, вдосконалюючи та уточнюючи свої методи дослідження, встановлюють зв'язки з низкою математичних наук (математична статистика, теорія ймовірності, математична логіка), кібернетикою, теорією інформації та інформатикою, з нейропсихологією та нейрокібернетикою, теорією моделювання, з соціальними науками (насамперед, із соціальною психологією та соціологією).

Одночасно досліднику потрібно розрізнати об'єкт і предмет дослідження.

Об'єкт дослідження -- це частина об'єктивної реальності, тобто того, що існує незалежно від нашої волі, нашої свідомості, яку потрібно дослідити.

Предмет дослідження, зазвичай, є якась сторона, частина, властивість, відношення об'єкта дослідження. Предмет дослідження завжди вказує на конкретну сторону об'єкта, яка підлягає вивченню. Об'єкт – це ціле, предмет – якась його частина.

При визначенні об'єкта необхідно враховувати, що об'єкт у педагогічному й психологічному дослідженні – це процес або явище, що “породжується проблемною ситуацією та обирається для вивчення”.

Предмет психолого-педагогічного дослідження міститься в межах об'єкта як вузька, чітко окреслена частина педагогічної реальності, яка безпосередньо досліджується.

Наприклад, об'єкт дослідження – процес розвитку професійного мислення в студентів гуманітарного вузу, а предмет дослідження – особливості розвитку творчого професійного мислення студентів університету засобами активних методів навчання.

Чітке формулювання об'єкт-предметного відношення (не занадто широкого та не занадто вузького) дає змогу досліднику отримувати справді наукові, конкретні знання, які можуть легко переводитися у методичний план впровадження у вищу школу.

Надзвичайно важливим для наукового дослідження є визначення мети, формулювання гіпотези та постановка його завдань.

Мета наукового дослідження – центральний елемент структури і надзвичайно важливий методологічний інструмент дослідження.

Для правильної постановки мети дослідження необхідно чітко уявити:

1) Сутність проблеми, що досліджується та її головні суперечності; основні проблемні питання теоретичного та (або) експериментального характеру, які підлягають розв'язанню шляхом наукового дослідження;

2) Найвне теоретичне знання, яке може бути використано для пояснення структури й законів функціонування об'єкта, який вивчається;

3) Основні шляхи та обсяги необхідної розробки теоретичного та (або) експериментального обґрунтування об'єкта дослідження;

4) Існуючі в педагогіці й психології (або провідній щодо об'єкта дослідження науці) методи й засоби для проведення теоретичного та (або) експериментального обґрунтування об'єкта.

Не слід формулювати мету як “Дослідження...”, “Вивчення...”, тому що ці слова вказують на засіб досягнення мети, а не на саму мету.

Центральне місце в дослідженні займає *гіпотеза*, яка є конкретною формою наукового передбачення. Гіпотеза виступає у вигляді припущення, яке висувається для пояснення явища, що вивчається, його сутності, структури, зв'язків, рушійних сил і т.п.

Гіпотеза правомірно вважається головним методичним стержнем будь-якого дослідження, однак лише в тому випадку, коли їй підпорядкований цілеспрямований пошук, обробка й аналіз наукової інформації на всіх етапах дослідження, яке здійснюється.

Для правильної розробки та побудови гіпотези необхідно:

1) однозначно встановити основний рівень розвитку суперечностей як найменш розробленого питання проблеми дослідження;

2) уточнити невизначені чи заново введені наукові поняття як елементи предмета дослідження; на основі логіки дослідження дати однозначне їх трактування; як припущення сформулювати поняття, яких не вистачає;

3) чітко визначитися в розумінні явища, яке є об'єктом дослідження; осмислити його структуру, функції, зв'язки і т.п.; доповнити елементи та зв'язки, яких бракує, відповідними припущеннями про їх призначення й функціонування;

4) дати критичний аналіз взаємодії елементів, які вивчаються, в обсязі явища (об'єкта), яке розглядається, і узагальнити (синтезувати) отримані знання в гіпотезу дослідження;

5) чітко й лаконічно обґрунтувати основні моменти та методи теоретичної й емпіричної перевірки гіпотези в цілому та її окремих припущень і допусків.

Гіпотеза наукового (магістерського) дослідження з психології та педагогіки – це зроблене на основі аналізу наукових джерел, власних умовисновків і спостережень припущення про основні напрями розв'язання наукової проблеми дослідження. У ній важливо зазначити умови ефективності визначених результатів дослідження для цілей оптимізації процесу підготовки у вищій школі.

Гіпотеза в науковому дослідженні може бути як проста, традиційна так і рівнева, що визначає також і припущення щодо впровадження в навчальний процес вищої школи.

Приклад №1

Тема: Формування професійної спрямованості майбутнього психолога в умовах вищого навчального закладу.

Об'єкт дослідження: Особистісне становлення студента вищого навчального закладу як майбутнього психолога.

Предмет дослідження: Особливості генезису професійної спрямованості майбутнього психолога в умовах навчально-професійної діяльності.

Мета роботи: Виявлення психолого-педагогічних умов формування професійної спрямованості студента університету як майбутнього психолога.

Гіпотеза: Формування професійної спрямованості студента як майбутнього психолога залежить від загальних умов організації навчального процесу в університеті, якщо діагностична й психокорекційна робота зі студентами поєднується з оптимізацією взаємин у системі “викладач – студент”.

Приклад № 2

Тема: Підготовка майбутніх учителів початкових класів до діагностичної діяльності

Об’єкт дослідження – процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Предмет дослідження – шляхи та психолого-педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до діагностичної діяльності.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити зміст, методи, організаційні форми та психолого-педагогічні умови, які забезпечують ефективність підготовки майбутніх учителів початкових класів до діагностичної діяльності.

Гіпотеза дослідження: якщо втілюватиметься системно-цільовий алгоритм поетапної професійної підготовки студентів до діагностичної діяльності, то готовність майбутніх учителів початкових класів до діагностичної діяльності буде вищою, за умови коли:

- реалізовуватиметься особистісно-діяльнісний та індивідуально-творчий підхід до організації професійної підготовки майбутнього вчителя;
- стимулюватиметься самопізнання, самоаналіз, оволодіння майбутніми вчителями початкових класів навичками професійного самовдосконалення.

Залишається навести основні методологічні вимоги до постановки завдань дослідження:

1. Завданнями дослідження називаються проблемні запитання, відповіді на які необхідні для досягнення мети дослідження.

2. Постановка, формулювання і послідовність викладу завдань дослідження повинна чітко відповідати його темі, об'єкту, предмету, меті та гіпотезі.

3. Сукупність поставлених у дослідженні завдань повинна бути мінімальною, достатньою для досягнення мети дослідження.

Одним із завдань дослідження може бути, наприклад, “Окреслити параметри, показники, ознаки та критерії професійного мислення майбутнього педагога” тощо.

Основні етапи психолого-педагогічних досліджень у вищій школі поділяють на:

1 етап. Вивчення стану розробки наукової проблеми. Постановка нової наукової проблеми чи виділення окремого її аспекту. Вибір об'єкта і предмета дослідження.

2 етап. Розробка чи уточнення загальної початкової дослідницької концепції (побудова моделі явища, що цікавить). Висунення гіпотези дослідження.

3 етап: Планування дослідження:

а) визначення мети й завдань дослідження;

б) розробка експериментальних планів;

в) вибір методів і методик дослідження;

г) визначення математичних методів обробки даних і ін.

4 етап. Збір даних і опис фактів. У теоретичних дослідженнях: пошук і відбір фактів, їх систематизація, опис фактів під новим кутом зору.

5 етап. Обробка даних.

6 етап. Оцінювання результатів перевірки гіпотез, інтерпретація результатів у рамках початкової дослідницької концепції.

7 етап. Співвідношення результатів із існуючими концепціями й науковими теоріями. Формулювання загальних висновків. Оцінювання перспектив подальшої розробки проблеми.

Отже, педагогіка і психологія вищої школи як наукові дисципліни передбачають охоплення всієї сукупності знань, необхідних для вдосконалення навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах.

Педагогіка і психологія вищої школи – наукова галузь, оскільки використовує наукові методи, щоб описувати й пояснювати психолого-педагогічні феномени, які мають місце в освітньому просторі вищих навчальних закладів.

Немає нічого практичнішого, ніж хороша теорія.

Роберт Кирхгоф, німецький вчений

Методологія (від гр. – шлях дослідження, спосіб пізнання та слово) – вчення про методи пізнання та перетворення світу.

Методологія в широкому розумінні – вчення про структуру, логічну організацію, висновки й засоби діяльності в галузі теорії та практики (А.Г.Спіркін, Є.Г.Юдін). У більш вузькому значенні, методологія вказує наці шлях пізнання, отримання й пояснення необхідних фактів, знаходження й розкриття закономірностей досліджуваних явищ. Це система взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих методів.

Як відомо, розрізняється: а) *філософська методологія* – система діалектичних методів і принципів, які є найзагальнішими і діють на всьому полі наукового пізнання та конкретизуються через загальнонаукову й часткову методологію; б) *загальна методологія* – сукупність більш загальних методів (наприклад, методи загальної психології є одночасно як її методами, так і загальною методологією для окремих психологічних галузей (вікової, соціальної, педагогічної психології, психології вищої школи та ін.); в) *часткова (спеціальна) методологія* – сукупність методів у кожній конкретній науці.

Загальна й спеціальна методологія дозволяє створити концепцію дослідження того чи іншого явища й аналізувати експериментальні та емпіричні факти під кутом зору їх загальнотеоретичного розуміння.

Методологія педагогіки вищої школи ґрунтується на філософських засадах вищої освіти, загально-педагогічних принципах і положеннях дидактики й теорії виховання.

Методологія психології вищої школи ґрунтується на теоретичних положеннях загальної, вікової та педагогічної психології, психології студентського віку, соціальної психології особистості студента та викладача вузу, студентського й кафедрального колективу тощо.

Часто термін “методологія” використовується як еквівалент поняття “науковий метод”, зважаючи на те, що єдино допустима методологія – наукова. Правомірність такого підходу залежить, насамперед, від розуміння поняття “науковий метод” та інтерпретації наукового підходу.

Можна виділити декілька важливих симптоматичних моментів *наукового підходу* до розв’язання будь-якої проблеми:

По-перше, проблема повинна бути визначеною. Визначити проблему означає охарактеризувати її таким чином, щоб вона стала доступною ретельному дослідженню.

По-друге, проблема повинна бути викладена так, щоб її можна було пов’язати з існуючою теорією та відомими емпіричними фактами. Без цієї стадії результати дослідження не будуть становити ніякої цінності; наука – це набагато більше, ніж зібрання “сирих” фактів. Вона складається з фактів, які можуть бути об’єднані та проінтерпретовані в ракурсі теорії та накопичених фактів.

По-третьє, повинна бути сформована гіпотеза, яка потребує перевірки. Із вищесказаного, гіпотеза повинна бути узгодженою з основами прийнятих принципів і не бути двозначно вираженою, щоб результати дослідження можна було інтерпретувати.

По-четверте, процедура дослідження повинна бути визначена. Це розуміється досить широко, адже можливості, власне, безмежні до тих пір, доки дослідник ретельно здійснює відповідний експериментальний контроль.

По-п'яте (і по-шосте), дані збираються й аналізуються. Згідно отриманих результатів, гіпотези або відхиляються, або підтверджуються.

По-сьоме, існуюче підґрунтя наукового знання змінюється для того, щоб призвести його відповідно до нових результатів.

Зупинимося на основних методологічних поняттях наукового дослідження.

Проблема дослідження характеризує *проблемну ситуацію*, яка відображає суперечливість між типовим станом об'єкта дослідження в реальному полі його функціонування та, наприклад, сучасними підходами до реформування вищої освіти, вимогами підвищення ефективності підготовки майбутнього фахівця тощо.

Залишається навести основні методологічні вимоги до постановки завдань дослідження:

1) завданнями дослідження називаються проблемні запитання, отримання відповідей на які необхідно для досягнення мети дослідження;

2) послідовність постановки викладу завдань дослідження повинна точно відповідати найменуванню його темі, меті, об'єкту й предмету дослідження;

3) сукупність поставлених у дослідженні завдань повинна бути мінімальною за ознакою їх необхідної достатності для досягнення мети дослідження.

Методологічні питання вивчення тієї чи іншої психолого-педагогічної проблеми можуть носити як теоретичний, так і більш вузький, конкретний чи просто прикладний характер.

Загальна й спеціальна методологія дозволяє розробити концепцію дослідження того чи іншого явища та, як наслідок, аналізувати

експериментальні та інші факти з точки зору певного загальнотеоретичного їх розуміння.

Одним із методологічних напрямів сучасної педагогічної й психологічної науки є *системний підхід* (Б.Ф. Ломов), який пов'язаний із уявленням, вивченням, конструюванням педагогічних фактів і психологічних явищ і об'єктів як систем. Системне дослідження характеризується:

- 1) підходом до досліджуваного явища, об'єкта як цілого;
- 2) розкриттям стійких компонентів і зв'язків між ними, які утворюють структуру системи, тобто забезпечують її впорядкованість і організацію;
- 3) знаходженням вертикальних і горизонтальних структур, перші з яких передбачають різні рівні та їх ієрархію;
- 4) управлінням, за допомогою якого розвивається система, реалізуються зв'язки між різними компонентами та рівнями.

Реалізація системного підходу до дослідження проблем педагогіки й психології вищої школи передбачає розробку системи методів наукового психолого-педагогічного дослідження.

Метод дослідження – (від гр. – шлях дослідження, спосіб пізнання) – нормативний обґрунтований спосіб здійснення наукового дослідження. Шлях дослідження, який впливає із загальних теоретичних уявлень про сутність об'єкта, який вивчається.

Розуміння, визначення й вибір методів дослідження залежать від загальнонаукової та конкретно-наукової методології.

Методи педагогіки й психології вищої школи переважною більшістю співпадають із традиційними методами дослідження в галузі педагогіки й психології.

Для наукового вирішення будь-якої проблеми зазвичай використовується комплекс методів, розробляється й реалізується певна методика (сукупність методів у дії).

Методика дослідження – конкретне втілення методу – вироблений спосіб організації взаємодії суб'єкта й об'єкта дослідження на основі конкретного матеріалу та конкретної процедури.

Існують різні підходи до класифікації методів психолого-педагогічних досліджень. Однією з найвідоміших є класифікація Б.Г.Ананьєва: [5, С.18 – 35].

1 група. Організаційні методи: а) порівняльний метод (або метод “поперечного” чи вікового зрізу); б) лонгітюдний метод (або метод “повздовжнього” зрізу); в) комплексний метод (поєднання першого та другого методів).

2 група. Емпіричні методи отримання наукових даних: а) обсерваційні (спостереження; самоспостереження (ретроспективне самоспостереження); б) експеримент (природний; польовий; формуючий); в) психодіагностичні методи (тестування, анкетування, опитування, соціометрія, референтометрія, інтерв'ю, бесіда та ін.); г) аналіз процесів і продуктів діяльності; д) моделювання; є) біографічний метод (аналіз життєвого циклу) [7, С. 1 – 7].

3 група. Способи обробки даних: а) методи математико-статистичного аналізу даних (кількісний аналіз); б) методи якісного аналізу.

4 група. Методи інтерпретації: а) генетичний метод – інтерпретація зібраного матеріалу в характеристиках розвитку (фази, стадії, критичні моменти) – виявлення “вертикального” генетичного зв'язку (філогенетичний; онтогенетичний); б) структурний метод – виявлення “горизонтального” структурного взаємозв'язку (класифікація; типологія).

Запитання для самоконтролю

1. Яке значення курсу “Педагогіка вищої школи” та “Психологія вищої школи” для підготовки науково-педагогічних працівників?
2. Яка відмінність предмета та завдань педагогіки й психології вищої школи порівняно з предметом та завданнями педагогічної психології?
3. У чому особливість методів психолого-педагогічних досліджень у вищій школі? Охарактеризуйте основні методи педагогіки та психології вищої школи.
4. Назвіть основні етапи психолого-педагогічних досліджень у вищій школі?

Основна література

1. <http://www.psyh.kiev.ua>
2. <http://www.yurincom.com/ua/st-48os-pos>
3. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти : Історія. Теорія / А.М. Алексюк – К. : Либідь, 1998. – 558 с.
4. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти : курс лекцій. Модульне навчання / А.М. Алексюк – К. : Либідь, 1993. – 218 с.
5. Ананьєв Б.Г. Про методи сучасної психології / Б.Г. Ананьєв // Психодіагностические методи в комплексному лонгитюдном дослідженні студентів. – Л. : ЛДУ, 1976. – С.13 – 35.
6. Болонський процес у фактах і документах / упор. М.Ф. Степко та ін. Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, – 2003. – 52 с.
7. Винославська О.В. Емпіричні методи психології / О.В. Винославська // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 5. – С. 1 – 7.
8. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / за ред. В.Г. Кременя. Авторський колектив : М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин. – Тернопіль : навчальна книга. – Богдан, 2004. – 384 с.
9. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студентів магістратури. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 314 с.
10. Галузинський В.М. Основи педагогіки і психології вищої школи в Україні / В.М. Галузинський, М.Б. Євтух. – К. : YNEA, 1995 – 168 с.
11. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П.В. Алексееву. М. : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
12. Головінський І.З. Педагогічна психологія : навч. посіб. / І.З. Головінський/ -- К. : Аконт, 2003. – 288 с.
13. Гончаров С.М. Вища освіта України і Болонський процес / С.М. Гончаров, В.С. Мошинський – Рівне : НУВГП, 2005. – 142 с.
14. Дмитриченко М.Ф. Вища освіта і Болонський процес : навч. посіб. / М.Ф. Дмитриченко. – К. : Освіта України, 2007. – 440 с.
15. Журавський В.С. Болонський процес : головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти / В.С. Журавський, М.З. Згуровський. – К. : “Політехніка”, 2003. – 200 с.
16. Закон України “Про вищу освіту”. – К. : 2002. – 36 с.
17. Згуровський М.З. Болонський процес : головні принципи та шляхи структурного реформування вищої освіти України : навч. посіб. / М.З. Згуровський. – К. : Освіта України, 2006. – 544 с.
18. Калошин В.Ф. Педагогіка співробітництва – основа гуманізації навчально-виховного процесу / В.Ф. Калошин // Проблеми освіти. – 1995. – Вип. 2. – С. 98 – 104.
19. Кудіна В.В. Психологія вищої школи : курс лекцій / В.В. Кудіна, В.І. Юрченко. – К. : КСУ, 2004. – 176 с.
20. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 4 – е изд. / А.Н. Леонтьев. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
21. Мащенко Н.І. Основи педагогіки і психології вищої школи : курс лекцій. – Н.І. Мащенко. – 2-е вид., доп. й перероб. – Кременчук, 2006. – 272 с.
22. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес / упоряд. М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, К.М. Левківський, Ю.В. Сухарніков. – К. : МОНУ, 2004. – 24 с.
23. Мороз О.Г. Педагогіка і психологія вищої школи / О.Г. Мороз, О.С. Падалка, В.І. Юрченко. – К. : НПУ, 2003. – 267 с.
24. Педагогика и психология высшей школы / отв. ред. С.И. Самнгин. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 544 с.
25. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи : навч. посіб. для магістрантів і аспірантів / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. – К. : Філ-студія, 2006. – 320 с.

26. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. для студ. вищих пед. навч. закл. / В.А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 336 с.
27. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З.І. Слєпкань. – К. : Вища школа, 2005. – 240 с.
28. Чернілевський Д.В. Педагогіка та психологія вищої школи : навч. посіб. / Д.В. Чернілевський, М.І. Томчук. – Вінниця : Вінницький соціально-економічний ін-т ун-ту Україна, 2006. – 402 с.

Додаткова література:

1. Мошинський В.С., Гончаров С.М. Нові обрії вищої освіти у контексті Болонського процесу / В.С. Мошинський, С.М. Гончаров // Технології навчання : науково-методичний збірник. – Вип. 9. – Рівне : НУВГП, 2004. – С. 13 – 18.
2. Національна доповідь щодо вступу України в Болонський процес. – К. : МОН України, 2005. – 31 с.
3. Ніколаєнко С.М. Вища освіта – джерело соціально-економічного і культурного розвитку суспільства. / С.М. Ніколаєнко. – К. : Знання, 2005. – 319 с.
4. Сердюк О.П. Закономірності і принципи навчання студентів майбутній професійній діяльності / О.П. Сердюк // Проблеми освіти. – 2005. – Вип. 23. – С. 3 – 8.
5. Степко М.Ф. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу / М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук та ін. / за ред. В.Г. Кременя. – Тернопіль : ТДПУ ім. В.Гнатюка, 2004. – 148 с.
6. Степко М.Ф. Болонський процес і навчання впродовж життя / М.Ф. Степко, Б.В. Клименко, А.А. Товажнянський. – Монографія. – Харків : НТУ, “ХПІ” 2004. – 112 с.
7. Товажнянський Л.Л. Болонський процес : цикл, ступені, кредити. – Л.Л. Товажнянський, С.І. Сокол, Б.В. Клименко. – Харків : НТУ “ХПІ”, 2004. – 144 с.
8. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник для студентів. – М.М. Фіцула. – К. : “Академвидав”, 2006. – 352 с.
9. Цокур О.Я. Педагогіка вищої школи : навч.-метод. посіб. / О.Я. Цокур. – Випуск 1. Основи наукового педагогічного дослідження / за ред. Панькова А.І. – Одеса, 2002. – 424 с.
10. Яблонський В. Вища освіта України на рубежі тисячоліть. Проблеми глобалізації та інтерналізації / В. Яблонський. – К. : 1998. – 227 с.

Лекція 2. Система вищої освіти в Україні

План

1. Поняття вищої освіти, її мета, завдання, структура.
2. Освітні та освітньо-кваліфікаційні рівні вищої освіти. Рівні акредитації та типи вищих навчальних закладів.
3. Принципи побудови системи вищої освіти в Україні.
4. Вплив суспільних стереотипів та особистісних установок на зміни в системі освіти. Освіта як система. Освіта як процес. Освіта як результат.
5. Демократизація як освітній принцип. Суспільна значущість демократизації навчального процесу.
6. Болонський процес як засіб інтеграції й демократизації вищої освіти.
7. Філософські аспекти демократизації українського виховання.
8. Самовиховання – якісно новий рівень у розвитку особистості.

В Україні, як і в інших розвинених країнах світу, вища освіта визнана однією із провідних галузей розвитку суспільства. Стратегічні напрями розвитку вищої освіти визначені Конституцією України, Законами України “Про освіту”, “Про вищу освіту” [11], Національною доктриною розвитку освіти [8], указами Президента України [14], постановами Кабінету Міністрів України.

Вища освіта – це рівень освіти, який здобувається особою у вищому навчальному закладі в результаті послідовного, системного та цілеспрямованого процесу засвоєння змісту навчання, який ґрунтується на повній загальній середній освіті й завершується здобуттям певної кваліфікації за підсумками державної атестації.

Вища освіта спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців, які мають визначати темпи і рівень науково-технічного, економічного та соціально-культурного прогресу, формування інтелектуального потенціалу нації на всебічний

розвиток особистості як найвищої цінності суспільства. Вона має стати могутнім фактором розвитку духовної культури українського народу, відтворення продуктивних сил України.

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

Основною метою діяльності вищого навчального закладу є забезпечення умов, необхідних для отримання особою вищої освіти, підготовка фахівців для потреб України.

Головними завданнями вищого навчального закладу є:

- здійснення освітньої діяльності певного напрямку, яка забезпечує підготовку фахівців відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів і відповідає стандартам вищої освіти;

- здійснення наукової і науково-технічної (для вищих навчальних закладів третього і четвертого рівнів акредитації), творчої, мистецької, культурно-виховної, спортивної та оздоровчої діяльності;

- забезпечення виконання державного замовлення та угод на підготовку фахівців з вищою освітою;

- здійснення підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів та їх атестація в акредитованих вищих навчальних закладах третього та четвертого рівнів акредитації;

- вивчення попиту на окремі спеціальності на ринку праці і сприяння працевлаштуванню випускників;

- забезпечення культурного і духовного розвитку особистості, виховання осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах, в дусі українського патріотизму і поваги до Конституції України;

– підвищення освітньо-культурного рівня громадян.

Система вищої освіти – це сукупність вищих закладів освіти, які забезпечують фундаментальну наукову, професійну і практичну підготовку, здобуття випускниками освітньо-кваліфікаційних рівнів, удосконалення наукової та професійної підготовки, перепідготовку та підвищення кваліфікації.

Основним компонентом структури системи вищої освіти є вищий навчальний заклад.

Вищий навчальний заклад – освітній, освітньо-науковий заклад, який заснований і діє відповідно до законодавства про освіту, реалізує згідно з наданою ліцензією освітньо-професійні програми вищої освіти за певними освітніми та освітньо-кваліфікаційними рівнями, забезпечує навчання, виховання та професійну підготовку громадян відповідно до їх покликання, інтересів, здібностей та нормативних вимог у галузі вищої освіти, а також здійснює наукову і науково-технічну діяльність.

У структурі системи вищої освіти виокремлюють:

– державний вищий навчальний заклад, що фінансується з державного бюджету і підпорядковується відповідному центральному органу виконавчої влади;

– вищі навчальні заклади комунальної форми власності, засновані місцевими органами влади, що фінансуються з місцевого бюджету і підпорядковані місцевим органам влади;

– вищі навчальні заклади приватної форми власності, засновані на приватній власності і підпорядковані власникові.

До структури вищої освіти входять *освітні й освітньо-кваліфікаційні рівні:*

До освітніх рівнів відносяться:

Неповна вища освіта – освітній рівень вищої освіти особи, що є достатнім для здобуття нею кваліфікацій за освітньо-кваліфікаційним рівнем *молодшого спеціаліста*.

Базова вища освіта – освітній рівень вищої освіти особи, що є достатнім для здобуття нею кваліфікацій за освітньо-кваліфікаційним рівнем *бакалавра*.

Повна вища освіта – освітній рівень вищої освіти особи, що є достатнім для здобуття нею кваліфікацій за освітньо-кваліфікаційним рівнем *спеціаліста або магістра*.

Післядипломна освіта – спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення і оновлення її професійних знань, умінь та навичок на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду. Післядипломна освіта здійснюється ВНЗ післядипломної освіти.

До освітньо-кваліфікаційних рівнів належать:

Молодший спеціаліст – освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі повної загальної середньої освіти здобула неповну вищу освіту, спеціальні уміння та знання, достатні для здійснення виробничих функцій певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності.

Бакалавр – освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі повної загальної середньої освіти здобула базову вищу освіту, фундаментальні і спеціальні уміння та знання щодо узагальненого об'єкта праці (діяльності), достатні для виконання завдань та обов'язків (робіт) певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності.

Підготовка фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра може здійснюватися на основі освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста.

Спеціаліст – освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра здобула повну вищу освіту, спеціальні уміння та знання, достатні для виконання завдань та обов'язків (робіт) певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності.

Магістр – освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра здобула повну вищу освіту, спеціальні уміння та знання, достатні для виконання професійних завдань та обов'язків (робіт) інноваційного характеру певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності.

Підготовка фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня магістра може здійснюватися на основі освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліста.

Зміст вищої освіти – обумовлена цілями та потребами суспільства система знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей, що має бути сформована в процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва.

У відповідності зі способами реалізації освітньо-професійних програм, в освітньому середовищі України діють вищі навчальні заклади I – IV рівнів акредитації: (рівень акредитації – рівень спроможності ВНЗ проводити освітню діяльність, пов'язану із здобуттям вищої освіти та кваліфікації):

– вищі навчальні заклади *I рівня акредитації* (технікум, училище), що готують фахівців на основі повної загальної середньої освіти (із присвоєнням кваліфікації молодшого спеціаліста); або на основі базової загальної середньої освіти (із присвоєнням кваліфікації молодшого спеціаліста з одночасним одержанням повної загальної середньої освіти);

– вищі навчальні заклади *II рівня акредитації* (коледжі та інші прирівняні до них за результатами акредитації вищі навчальні заклади), що

готують фахівців на основі повної загальної середньої освіти із присвоєнням кваліфікації молодшого спеціаліста або бакалавра;

– вищі навчальні заклади *III рівня акредитації* (академії, інститути та інші прирівняні до них за результатами акредитації вищі навчальні заклади), що готують фахівців на основі повної загальної середньої освіти із присвоєнням кваліфікації бакалавра або спеціаліста;

– вищі навчальні заклади *IV рівня акредитації* (університети або інші прирівняні до них за результатами акредитації вищі навчальні заклади), що готують на основі повної загальної середньої освіти бакалаврів, спеціалістів, магістрів, а також на основі повної вищої освіти у встановленому порядку готують кандидатів і докторів наук (мають аспірантуру і докторантуру).

В Україні функціонують такі **типи вищих навчальних закладів**:

1. Університет – багатoproфільний вищий навчальний заклад четвертого рівня акредитації, який провадить освітню діяльність, пов'язану із здобуттям певної вищої освіти та кваліфікації широкого спектра природничих, гуманітарних, технічних, економічних та інших напрямів науки, техніки, культури і мистецтв, проводить фундаментальні та прикладні наукові дослідження, є провідним науково-методичним центром, має розвинуту інфраструктуру навчальних, наукових і науково-виробничих підрозділів, відповідний рівень кадрового і матеріально-технічного забезпечення, сприяє поширенню наукових знань та здійснює культурно-просвітницьку діяльність.

Можуть створюватися класичні та профільні (технічні, технологічні, економічні, педагогічні, медичні, аграрні, мистецькі, культурологічні тощо) університети.

2. Академія – вищий навчальний заклад четвертого рівня акредитації, який провадить освітню діяльність, пов'язану із здобуттям певної вищої освіти та кваліфікації у певній галузі науки, виробництва, освіти, культури і мистецтва, проводить фундаментальні та прикладні наукові дослідження, є

провідним науково-методичним центром у сфері своєї діяльності і має відповідний рівень кадрового та матеріально-технічного забезпечення.

3. Інститут – вищий навчальний заклад третього або четвертого рівня акредитації або структурний підрозділ університету, академії, який провадить освітню діяльність, пов'язану із здобуттям певної вищої освіти та кваліфікації у певній галузі науки, виробництва, освіти, культури і мистецтва, проводить наукову, науково-методичну та науково-виробничу діяльність і має відповідний рівень кадрового та матеріально-технічного забезпечення.

4. Консерваторія (музична академія) – вищий навчальний заклад третього або четвертого рівня акредитації, який провадить освітню діяльність, пов'язану із здобуттям певної вищої освіти та кваліфікації у галузі культури і мистецтва – музичних виконавців, композиторів, музикознавців, викладачів музичних дисциплін, проводить наукові дослідження, є провідним центром у сфері своєї діяльності і має відповідний рівень кадрового та матеріально-технічного забезпечення.

5. Коледж – вищий навчальний заклад другого рівня акредитації або структурний підрозділ вищого навчального закладу третього або четвертого рівня акредитації, який провадить освітню діяльність, пов'язану із здобуттям певної вищої освіти та кваліфікації у споріднених напрямках підготовки (якщо є структурним підрозділом вищого навчального закладу третього або четвертого рівня акредитації або входить до навчального чи навчально-науково-виробничого комплексу) або за кількома спорідненими спеціальностями і має відповідний рівень кадрового та матеріально-технічного забезпечення.

6. Технікум (училище) – вищий навчальний заклад першого рівня акредитації або структурний підрозділ вищого навчального закладу третього або четвертого рівня акредитації, який провадить освітню діяльність, пов'язану із здобуттям певної вищої освіти та кваліфікації за кількома спорідненими спеціальностями, і має відповідний рівень кадрового та матеріально-технічного забезпечення.

Відповідно до Закону України “Про освіту” (ст.6) система вищої освіти України ґрунтується на **таких принципах**:

1. Доступність для кожного громадянина усіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою. Цей принцип передбачає вільний вибір громадянами будь-якого типу вищого навчального закладу на рівних умовах та правах на навчання чоловіків і жінок. Реалізується він через можливість безплатного навчання в усіх типах державних навчальних закладів, забезпечення студентів стипендією.

2. Рівність умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку. Навчальні плани вищих закладів освіти охоплюють цикли предметів, які передбачають не лише належну професійну підготовку майбутніх фахівців певного профілю, а й їх всебічний розвиток. З метою інтенсивного розвитку здібностей і талантів передбачено предмети, які студенти можуть обирати самостійно. На це спрямовані й різні форми позанавчальної виховної роботи.

3. Гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей. Навчально-виховний процес має орієнтуватися на зміцнення єдності народу, людини і держави. Водночас процес навчання і виховання повинен сприяти самопізнанню й самореалізації кожного індивіда, вибору ним шляху до здійснення мети – особистої і загальнонародної. Педагоги й студенти є повноправними суб'єктами системи освіти. Кожен з них може брати участь у розв'язанні проблем навчально-виховного процесу в межах своєї компетенції, має право вибору навчального закладу та індивідуальних форм досягнення мети.

4. Органічний зв'язок освіти з національними історією, культурою, традиціями. Цей принцип реалізується через національну спрямованість виховання. Він передбачає необхідність оволодіння історією і культурою народу, рідною мовою, а також прищеплення шанобливого ставлення до національно-етнічної обрядовості всіх народів, що населяють Україну.

5. Незалежність освіти від політичних партій, громадських і релігійних організацій. Реалізація цього принципу забезпечується конституційною вимогою про недопустимість втручання у навчально-виховний процес закладу освіти політичних, громадських і релігійних об'єднань.

6. Науковий, світський характер освіти. В українському вищому навчальному закладі навчання має світський характер, тобто у навчальних закладах не викладають релігійних предметів. На всіх етапах навчання і виховання студенти здобувають наукові знання про природу, суспільство, науку, культуру, формуючи на їх основі науковий світогляд, моральні, правові, естетичні та інші цінності.

7. Інтеграція з наукою і виробництвом. Цей принцип передбачає вивчення наукових здобутків, постійне вдосконалення освіти на основі найновіших досягнень науки, техніки, культури, посилення світоглядних функцій навчання. Поєднання освіти з виробництвом має не лише виховний ефект, а й економічний, оскільки є засобом всебічного розвитку особистості молодшої людини.

8. Взаємозв'язок із наукою інших країн. Освіта в нашій державі будується на інтенсивному використанні досягнень світової науки щодо вдосконалення змісту і технології навчання, підготовки висококваліфікованих спеціалістів. Важливими її завданнями є організація спільних досліджень з іноземними науковцями, виведення української науки на міжнародний рівень.

9. Гнучкість і прогностичність системи освіти. Цей принцип передбачає варіативність, саморегуляцію і безперервне оновлення національної освіти, її адаптацію до нових вимог розвитку нашого суспільства.

10. Єдність і наступність системи освіти. Українська система вищої освіти побудована на принципі послідовності та наступності навчання в усіх ланках і має єдину мету – підготовку висококваліфікованого спеціаліста. Єдність мети освіти забезпечує внутрішню єдність структури й організаційних основ системи освіти.

11. Безперервність і різноманітність системи освіти. Безперервність освіти реалізується шляхом узгодження змісту й координації навчально-виховної діяльності на різних ступенях освіти, що функціонують як продовження попередніх та передбачають підготовку студентів до можливого переходу на наступні ступені.

12. Поєднання державного управління і громадського самоврядування в освіті. Цей принцип полягає у розподілі функцій в управлінні освітою між державними органами та органами самоврядування [5].

Формування й реалізація принципів побудови освіти в Україні ґрунтується на загальнолюдських цінностях, основоположних засадах організації освітньої діяльності загалом, традиціях вітчизняної вищої школи, врахуванні головних завдань, які освіті необхідно розв'язувати на сучасному етапі.

Освіта має побудову образу “Я” за образом культури, її відтворення і розвитку, розглядається в трьох взаємопов'язаних аспектах: як освітня система, освітній процес і результат цього процесу.

Освіта як система. Освіта – це соціальний інститут, покликаний відтворювати культуру шляхом постійної передачі соціально значимого досвіду попередніх поколінь наступним. Стосовно індивідуального розвитку такий процес трактується як становлення особистості відповідно до генетичної та соціальної програми.

Освіта є складною системою. Вона характеризується метою виховання, змістом, структуральними навчальними планами і програмами, які успадковують попередні рівні освіти та прогнозують наступні. Системоутворюючим компонентом освітньої системи є мета, тобто відповідь на питання: яку людину вимагає та чекає суспільство на даному етапі його історичного розвитку.

Освіта як система розглядається в трьох вимірах, якими є:

1. Соціальний масштаб розгляду: освіта в світі, освіта у певній країні, суспільстві, регіоні, навчальному закладі, установі та ін. Сюди віднесено

також систему державної, приватної, суспільної, клерикальної (церковної, духовної) тощо освіти.

2. Ступінь освіти: дошкільне виховання; загальна середня освіта з її внутрішньою градацією на початкову, основну, повну; професійна освіта, вища освіта з різними рівнями: бакалавратом, магістратурою; післядипломна освіта: підвищення кваліфікації, аспірантура, докторантура.

3. Профіль освіти: загальна, спеціальна (математична, гуманітарна, природничо-наукова тощо). Педагогічний процес проходить у певних **організаційних формах** (індивідуальних, групових, колективних) із залученням самих різноманітних **засобів освіти** – навчальних і методичних текстів, наочних посібників, комп'ютерів з відповідним технічним та програмно-педагогічним забезпеченням, технічних аудіо-і відеозасобів, апаратури дистанційного (телекомунікаційного) навчання і т.п.

Освіта як процес. Освіта за самою своєю суттю – це процес. Процес руху від мети до результату, процес суб'єктно-об'єктного та суб'єктно-суб'єктної взаємодії педагогів зі студентами, коли останній є здебільшого слухач активний, глибоко і всебічно приймає участь у процесі навчання та самонавчання, виховання і самовиховання, розвитку і саморозвитку перетворюється з досить пасивного об'єкта діяльності педагога в повноправного співучасника, іншими словами, на суб'єкта педагогічної взаємодії. Причому взаємодія (спілкування, комунікації) не тільки педагога зі студентами, але й студентів один з одним.

Функціонування і розвиток освітньої системи здійснюється в освітньому процесі навчання і виховання людини, конкретніше – у педагогічному процесі.

Розгляд освіти як процесу передбачає розмежування двох його сторін – діяльності педагога і діяльності вихованця. З боку педагога освітній процес є єдністю навчання і виховання, з боку учня – засвоєнням знань, практичних дій, виконанням навчальних, дослідницько-перетворюючих, пізнавальних завдань, а також особистісних та комунікативних тренінгів.

Освіта як процес не припиняється до кінця свідомого життя людини. Вона безперервно видозмінюється за цілями, змістом, формами, методами.

Освіта як результат розглядається в двох аспектах: у плані результату системи, фіксованого у формі стандарту і в плані самої людини, яка пройшла навчання у певній освітній системі.

У другому плані результатом освіти є сама людина, її досвід як сукупність сформованих особистісних якостей, знань та умінь, що дозволяє їй адекватно діяти в динамічних умовах життя. Результатом освіти цього плану є освіченість.

Три якості – широкі знання, звичка мислити й благородність почуттів – необхідні для того, щоб людина була освіченою в повному розумінні слова. У кого мало знань, той невіглас; у кого розум не звик мислити, той брутальний чи тупоголовий; у кого немає благородних почуттів, той є дурнем. (М.Г. Чернишевський).

Отже, освіта як суспільно організований, нормований і цілісний процес засвоєння культури є, насамперед, процесом виховально-освітнім. Саме тому він покликаний реалізувати мету виховання, визначену сучасним українським суспільством.

За сучасних умов реформування вищої школи в Україні провідним принципом є **принцип демократизації**. Цей принцип знайшов своє закріплення як у Законі України “Про освіту” (1996), так і у Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття).

Основні складові **принципу демократизації**:

- децентралізація;
- регіоналізація в управлінні освітою;
- автономізація навчально-виховних закладів у вирішенні основних питань діяльності;
- поширення альтернативних (приватних) навчально-виховних закладів;

- перехід до державно-громадської системи управління освітою (участь батьків, громадськості, церкви);
- співробітництво “учитель – учень”, “викладач-студент” у навчально-виховному процесі;
- оновлення змісту навчання, підвищення його освітніх, розвивальних і виховних функцій;
- удосконалення методів та форм організації навчання;
- розробка й впровадження інновацій у сфері перевірки, оцінки і контролю знань;
- удосконалення педагогічної майстерності педагога;
- утвердження нового педагогічного мислення та демократичних засад навчання.

Необхідно розрізнати кілька ключових **структурних аспектів демократизації освіти**. Це демократизація управління освітою – і демократизація навчально-виховного процесу. З іншого боку, це демократизація управління освітньою галуззю – і демократизація управління окремим навчальним закладом. Це також демократизація змісту освіти – і посилення демократичності її структури і форм.

На рівні управління освітньою галуззю ключові чинники демократизації виражені в таких твердженнях:

- вплив загальносвітових тенденцій глобалізації на національну систему освіти;
- вплив демократизації українського суспільства на систему освіти;
- визнання прав усіх етнічних спільнот на збереження і розвиток своєї самобутності і культури в сучасній освіті;
- відповідність підготовки фахівців інтересам перш за все регіону, а вже потім держави;
- деполітизованість сучасної освіти;

– університетська автономія (надання університетам більшої незалежності з боку держави у вирішенні питань);

– вплив приєднання української системи вищої освіти до Болонського процесу на процес демократизації освіти.

Серед тенденцій останнього десятиліття можна виявити низку головних, які найбільш сильно впливають на процеси демократизації освітньої галузі в Україні. Основними з них є:

1) отримана можливість навчатись одночасно у кількох вищих навчальних закладах;

2) перехід вищих навчальних закладів до ринкових відносин, наявність конкуренції між ними, яка сприяє підвищенню якості навчання і виховання студентів;

3) впровадження дистанційних форм навчання;

4) різноманітність освітніх закладів, з яких учні або студенти можуть обирати, де їм отримати освіту.

Менш впливовими є такі фактори, які стали доступними в останнє десятиліття чи близько того:

1) кредитування навчання молоді;

2) перепідготовка кадрів та підвищення кваліфікації за допомогою другої вищої освіти;

3) соціальна корекція безробітних та ін.

На рівні управління окремим навчальним закладом ключовими чинниками є наступні:

– вплив дисциплін за вибором студентів на процес демократизації освіти;

– вплив можливості обирати індивідуальний графік відвідування занять на процес демократизації освіти;

– вплив інноваційних методик проведення занять на процес демократизації освіти;

- планування роботи закладами освіти, вирішення питань навчально-виховної, методичної, економічної, фінансово-господарської діяльності;
- доцільність введення більшої кількості годин консультацій, індивідуальної роботи викладача зі студентами як альтернативного варіанту традиційним колективним формам навчання, лекціям та семінарським заняттям;
- агенти і способи впровадження громадянської освіти.

Певним протиставленням є **демократизація навчально-виховного процесу** (протиставленням – тому, що окреслені засоби демократизації управління відносять до менеджменту освіти, а демократизація самого навчання – до педагогічної галузі).

Демократизація навчання – це впровадження демократичних засад у спільну діяльність учителя та учнів на уроці. Вона докорінно змінює взаємовідносини між учителем та учнями, тобто змінює традиційну систему “суб’єкт-об’єктних” відносин на “суб’єкт-суб’єктні”.

Демократизація навчання передбачає формування демократичного стилю спілкування вчителя з учнями, який забезпечує учням максимальну самостійність (ставити мету та завдання навчання, шукати шляхи їх досягнення, вибирати зміст, форми, методи та засоби навчання, виробляти уміння та навички систематизувати і узагальнювати навчальну інформацію, робити висновки, оцінювати та коригувати результативність навчально-пізнавальної діяльності).

Роль учителя при цьому зводиться до заохочення ініціативи учнів, створення доброзичливого мікроклімату, де панують пропозиції, поради, прохання, повага до думки та переконань інших. Демократизація навчально-виховного процесу реалізується в процесі навчання за допомогою різних форм і методів. Серед них важливе місце посідають: рольова гра, диспут, змагання, тобто такі форми і методи, які максимально сприяють формуванню самостійності учнів, їх самовираженню та самоутвердженню.

Використання вчителем зазначеного широкого спектру методів навчання реально забезпечує доступність знань для широкого кола учнів різного рівня успішності і можливості народження інноваційних ідей, а отже, реально розширює сферу демократизму в школі.

Корисною формою розвитку самостійності та демократичності учнів є залучення їх до оцінювання навчальної діяльності учнів класу та її результативності.

Це сприяє формуванню в учнів почуття такту, міри, об'єктивності, умінь доводити, переконувати, спілкуватися. Потребують перегляду й такі форми активізації діяльності учнів на уроці як виконання ними ролі консультанта, помічника вчителя, лаборанта, кінодемонстратора. Певна частина вчителів залучає учнів до перевірки стану виконання домашніх завдань, зошитів, щоденників, письмових практичних та лабораторних робіт, до обговорення та аналізу підсумкових оцінок з навчальних предметів, поведінки учнів у різних ситуаціях – особливо при тих чи інших змінах у колективі, їх громадської активності та громадянської позиції.

Болонський процес як засіб інтеграції та демократизації вищої освіти упродовж останнього десятиріччя наполегливо наближається до європейських стандартів.

Процес об'єднання Європи, його поширення на Схід і країни Прибалтії супроводжується формуванням спільного освітнього і наукового простору, розробкою єдиних критеріїв і стандартів у цій сфері в масштабах усього континенту. Україна зробила важливий крок, приєднавшись до Болонської декларації на конференції міністрів європейських країн (м. Берген, Норвегія, 19 травня 2005 р.).

Основна ідея цього документу – двоступенева структура вищої освіти, використання системи кредитів ECTS, міжнародне визнання бакалавра як рівня вищої освіти, що надає особі кваліфікацію та право продовжувати навчання за програмами магістра в інших європейських країнах.

Важливо зазначити, що метою Болонського процесу є:

- 1) підвищити якість освітніх послуг та набути європейською освітою незаперечних конкурентних переваг;
- 2) розширити доступ до європейської освіти;
- 3) сформувати єдиний ринок праці вищої кваліфікації в Європі;
- 4) розширити мобільність студентів та викладачів;
- 5) прийняти порівнювану систему ступенів вищої освіти з видачею зрозумілих у всіх країнах Європи додатків до дипломів;
- 6) підвищити рівень конкурентоспроможності Європейської системи вищої освіти.

Зосередимося на актуальних **принципах Болонського процесу:**

1. Введення двох циклів навчання. Перший – отримання ступеня бакалавра з тривалістю навчання 3 – 4 роки. Другий – надання ступеня магістра (1 – 2 роки навчання після бакалаврату) або для одержання ступеня доктора.

2. Введення кредитної системи. Пропонується увести в усіх національних системах освіти єдину систему обліку трудомісткості навчальної роботи в кредитах. Систему пропонується зробити накопичуваною, здатною працювати в рамках концепції “навчання протягом усього життя”.

3. Контроль якості світи. Оцінювання якості освіти буде ґрунтуватися не на тривалості або змісті навчання, а на тих знаннях, уміннях та навичках, які набули випускники. Оцінку будуть давати незалежні акредитаційні агентства.

4. Розширення мобільності. Передбачається на основі виконання попередніх пунктів розвиток мобільності студентів та викладацького складу.

5. Забезпечення працевлаштування випускників. Проголошується орієнтація ВНЗ на кінцевий результат: знання випускників мають застосовуватись і використовуватись в усій Європі.

6. Забезпечення привабливості європейської системи освіти. Одним із завдань, що мають бути вирішені в ході Болонського процесу, залучення до Європи велику кількість студентів з інших регіонів світу.

7. Вища освіта повинна ґрунтуватися на наукових дослідженнях. Викладачі повинні обов'язково мати тему наукових досліджень і пов'язувати її з навчальним процесом. Залучати студентів до науково-дослідної роботи.

Усі зазначені принципи ґрунтуються на основі статуту європейських університетів ХІХ ст., який визначає три основні функції ВНЗ: 1) освітня (просвітницька, виховна); 2) культурологічна; 3) наукова.

Відтак з вищенаведеного свідчить, що у галузі вищої освіти України необхідне здійснення важливих реформ, оскільки вітчизняна система вищої освіти радикально відрізняється від європейської. Найбільша та найсуттєвіша відмінність – це, по-перше, фундаментальна глибина знань на відміну від вузькоспеціалізованої європейської освіти; по-друге, низька спроможність практичного використання набутих знань і вмінь.

Варто зауважити, що Болонський процес проголошено як добровільний, який ґрунтується на цінностях європейської освіти і культури, такий, що не нівелює національні особливості освітніх систем різних країн Європи, а спрямований на їх гармонійне поєднання. Однак добровільність цієї освітньої реформи для України є умовною, оскільки вітчизняні прагнення щодо вступу до Європейського Союзу автоматично відхиляють будь-які альтернативи Болонському процесу.

Цей процес для нашої системи вищої освіти є непростим, враховуючи глибинні традиції у галузі фундаментальної освіти. Саме тому необхідним є не лише переймання зарубіжного досвіду, а й подання пропозицій європейському співтовариству щодо власних досягнень у галузі освіти.

З іншого боку, на сьогодні більшість українських випускників вищих навчальних закладів є неконкурентоспроможними на європейському ринку праці. Саме це зумовлює необхідність аналізу світового досвіду

реформування освіти та подальшого вдосконалення нашої професійної сфери діяльності.

Щодо **перспектив Болонського процесу** для української студентської молоді варто виокремити такі:

- підвищення якості освіти, що знаходить своє відображення в посиленні пошукової, творчої діяльності студентів;
- активне включення студентів до самостійної професійно-орієнтованої діяльності;
- впровадження гнучкої взаємодії теоретичних, прикладних і практичних аспектів навчання;
- забезпечення взаємного визнання дипломів на європейському рівні;
- підвищення мобільності в європейському просторі для студентів;
- конкурентоспроможність на європейському і світовому ринках праці;
- забезпечення працевлаштування випускників, тобто поступове вирішення проблеми розриву зв'язків між сферою освіти та ринком праці.

Отже, викладені вище аргументи визначають закономірність приєднання України до Болонського процесу й реформування вищої освіти. Тому стратегією розвитку освітньої системи в умовах Болонського процесу має бути не формальна узгодженість норм і принципів, а її глибока модернізація на основі національних інтересів і потреб української економіки, науки і культури.

Сучасні загально-цивілізаційні тенденції розвитку системно впливають на реформування системи освіти України, яка передбачає:

- перехід до динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, що дасть змогу задовольняти можливості особистості в здобутті певного освітнього та кваліфікаційного рівня за бажаним напрямком відповідно до її здібностей, та забезпечити її мобільність на ринку праці;
- формування мережі вищих навчальних закладів, яка за формами, програмами, термінами навчання і джерелами фінансування задовольняла б інтереси особи та потреби кожної людини і держави в цілому;

– підвищення освітнього і культурного рівня суспільства, створення умов для навчання протягом усього життя;

– піднесення вищої освіти України до рівня вищої освіти в розвинутих країнах світу та її інтеграція у міжнародне науково-освітнє співтовариство.

Розвиток України визначається у загальному контексті Європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні цінності загальносвітової культури: парламентаризм, права людини, права національних меншин, лібералізацію, свободу пересування, свободу здобуття освіти будь-якого рівня та інше, що є невід’ємним атрибутом громадянського **демократичного суспільства**.

Інтеграційний процес полягає у впровадженні європейських норм і стандартів в освіті, науці і техніці, поширенні власних культурних і науково-технічних здобутків в ЄС. У кінцевому підсумку такі кроки спрацьовуватимуть на підвищення в Україні європейської культурної ідентичності та інтеграцію до загальноєвропейського інтелектуально-освітнього та науково-технічного простору.

Виконання даного завдання передбачає взаємне зняття будь-яких принципів, на відміну від технічних, обмежень на контакти та обміни і поширення інформації.

Філософія сучасної освіти. Національною доктриною розвитку освіти в Україні стверджується, що глобалізація, зміна технологій, перехід до постіндустріального, інформаційного суспільства, утвердження пріоритетів сталого розвитку, інші властиві сучасній цивілізації риси зумовлюють розвиток людини як головну мету, ключовий показник і основний важіль сучасного прогресу.

У даний час відбувається становлення нової системи освіти і виховання, орієнтованих на входження України у світовий освітній простір. Цей процес супроводжується істотними змінами в педагогічній теорії і практиці навчально-виховного процесу. Відбувається зміна виховної парадигми, яка отримала назву гуманно-особистісна. Пропонуються інші зміст, інші

підходи, інше право, інші відносини, інше поводження, інший педагогічний менталітет:

- застосування на вищих рівнях освіти і виховання принципу “від майбутнього до сучасного”; підготовка молоді до інноваційної діяльності, безперервної самоосвіти, трансформації суспільства і збереження природного довкілля за умови утворення і формування “людства” як здатної до усвідомлених дій реальної єдності;

- метою виховного процесу стає розвиток індивідуальності кожного учасника педагогічного процесу, становлення його особистості, збагачення ціннісно-сміслової сфери; формування національних і загальнолюдських цінностей;

- орієнтація на формування вільної людини, здатної до критичного аналізу і розв’язування багатofакторних проблем, до самостійної діяльності у швидкозмінному демократичному суспільстві;

- виховання відроджується національним за характером і змісту та демократичним по формі; навчання і виховання будується на основі природних здібностей кожної дитини;

- інноваційність стає визначальним аспектом розвитку освіти і виховання;

- традиційні способи інформації - усна і письмова мова, телефонний і радіозв'язок поступаються місцем комп'ютерним засобам, використанню телекомунікаційних мереж глобального масштабу;

- особлива роль приділяється духовному становленню вихованців, моральному вигляду молодого покоління громадян України;

- пропаганда та ствердження здорового способу життя;

- найважливішої складової педагогічного процесу набувають особистісно зорієнтовані технології індивідуально-орієнтованої взаємодії вчителя з учнями; активні і діяльнісні форми “спільного” виховання і навчання, завдяки об’єднанню зусиль вихованців та вихователів з метою

розвитку критично-креативних здібностей дітей і молоді як “людей відповідальних”, здатних розв’язувати особисті і глобальні проблеми;

- широкого впровадження одержують у виховній роботі такі психологічні механізми розвитку як самоуправління, ідентифікація, емпатія, рефлексія, внутрішній контроль і самодисципліна та ін.;

- поглиблюється інтеграція виховних факторів: школи, родини, мікро- і макросоціуму; батьки і громадськість стають активними партнерами педагогічних професіоналів у освітньому процесі;

- освіта збагачується новими процесуальними вміннями, розвитком здібностей оперуванням інформацією, творчим рішенням проблем науки і ринкової практики з акцентом на індивідуалізацію освітньо-виховних програм.

Закономірності виховного процесу описують внутрішні його суттєві суперечності, інваріантні зв’язки та взаємозв’язки.

Перша група закономірностей (за загальними внутрішніми суперечностями)

- зв’язки і суперечності між цілями і характером досягнення їх в системі суспільного, шкільного, сімейного виховання та самовиховання;

- зв’язки і суперечності між вимогами, які ставляться суспільством і державою до особистості і колективу, та соціальним досвідом і можливостями задовольнити ці вимоги;

- зв’язки і суперечності між новими потребами та інтересами вихованців і рівнем готовності останніх до реалізації їх, що визначається досягнутою культурою діяльності і людських відносин.

- зв’язки і суперечності між авторитарними відносинами та відносинами співробітництва і співдружності в суспільстві і колективі.

Друга група закономірностей (за інваріантними зв’язками у процесі взаємодії компонентів процесу)

- зв’язки між процесами виховання, навчання і розвитку як компонентами цілісного педагогічного процесу;

- зв'язки між процесами виховання і самовиховання, освіти і самоосвіти, викладання і учіння, педагогічним керівництвом і творчою активністю виховуваних в умовах співробітництва і співдружності їх учасників;

- зв'язки між характером творчої діяльності в основних її видах, ставленням до навколишньої дійсності й себе та досягнутими результатами розвитку особистості і колективу;

- зв'язки між вихователем, виховуваними, їхніми колективами в педагогічній системі;

- зв'язки між вихованням, навчанням, суспільно цінною продуктивною працею та підготовкою до повноцінного життя і творчої практичної діяльності.

Демократизація українського виховання полягає у тому, що виключає авторитарний стиль виховання, жорстокість вимог, упередженість і надмірну різкість у критиці вад характеру вихованця. Відомий педагог А.С. Макаренко звертав особливу увагу на взаємовідносини педагогів зі своїми вихованцями. Він домагався того, щоб вони були не авторитарними, а демократичними, заснованими на товариському спілкуванні, дружбі у процесі спільної діяльності – полі, станка, класі.

Принцип демократизації відбиває співробітництво у виховній роботі, головну роль, у якій відіграє вихователь. Він планує, спрямовує і координує виховний процес. Тому демократизація виховання не дає вихованцям права на анархію та всюдозволеність, а вимагає від них значно більшої самостійності і творчості. А.С.Макаренко виступав за повну демократизацію виховання та навчання, за створення нормального психологічного клімату в дитячому середовищі, яке дає кожному гарантію захисту, гарантію вільного творчого розвитку. Тому, у сучасному суспільстві йде інтенсивний процес розвитку демократизації на основі правди, гласності, критики та самокритики. XXI ст. – це час демократичних змін у всіх сферах, передусім української освіти, зокрема українського виховання.

На основі виховання, виникає якісно новий етап у розвитку особистості – **самовиховання**, що відкриває нові можливості у взаємодії із зовнішнім світом шляхом усвідомлення особистістю себе, місця в навколишньому світі та власної поведінки у ньому. Визнаючи особливості самовдосконалення, відомий український психолог Г.С. Костюк писав: “Самовиховання – вища форма виявлення саморуху особистості, що розвивається, в якій вона виступає суб’єктом свого розвитку” [7, С. 98].

У структурному відношенні самовиховання людини становить єдність трьох складових:

- пізнавальної (самопізнання),
- емоційно-оцінювальної (самоствавлення),
- дієво-вольової, регулятивної (саморегуляція).

Завершальний етап формування особистості міцно пов’язаний із триединою основою цілей виховання – вихованням інтелектуальної, емоційної, вольової її сфер. Однак провідною у самовиховуючому процесі є вольова сфера, яка забезпечує саморегуляцію внутрішнього світу людини згідно з оточуючою дійсністю.

Провідні функції волі – забезпечення психічної саморегуляції поведінки і діяльності, керування психічними станами, зміна діяльності в зв’язку з обставинами, зв’язок між внутрішнім станом і середовищем – у даному випадку повністю знаходять своє самовираження. Воля активізує особистість у зв’язку з її цілями, установками, мотивами поведінки, завданнями практичної діяльності. Воля виступає як основний механізм процесу самовиховання, у поєднанні з емоціями виконує у духовному світі особистості регулятивні функції і завжди пов’язана з моральністю та інтелектом.

Усвідомлене самовиховання здійснюється у **трьох основних напрямках**:

- розвиток моральних і емоційально-вольових рис і якостей;
- вдосконалення розумових здібностей і процесів;
- фізичне загартування і зміцнення здоров’я.

Залежно від цілей і завдань самовиховання може бути епізодичним і систематичним, позитивно і негативно спрямованим. Але чим швидше людина сформує в себе особистісно та соціально цінні якості, тим менше зусиль докладатиме для того, щоб постійно підтримувати їх, удосконалювати себе в фізичному, моральному та духовному аспектах. Самовиховання може бути також частковим і тотальним, тобто спрямованим на формування або викорінення яких-небудь окремих рис особистості або на всебічний її розвиток. Нарешті, самовиховання може бути індивідуальним і колективним, тобто воно може здійснюватись окремими індивідами самотійно, а також у колективі. За основними напрямками самовиховання, як і виховання, може поділятися на розумове, моральне, трудове, фізичне, естетичне.

У сучасній педагогічній науці виділяють такі найважливіші ознаки самовиховання:

- одночасне психологічне і соціальне явище, де вирішальна роль належить соціальним факторам, оскільки вимагає соціалізації особистості;
- прояв активної життєвої позиції особистості стосовно себе і тієї діяльності, якою вона займається.

Самовиховання має потребу:

- активного *усвідомлення особистістю свого “я”* (самосвідомість);
- відносин з оточуючим світом (світогляд);
- життєвого досвіду;
- процесу роботи над собою.

Самовиховання вимагає активного самокерівництва своєї поведінки, планування способу життя, діяльності, потребує інтенсивної психічної активності особистості (уяви, пам'яті, уваги та ін.).

Самовиховання пов'язане із вихованням, виступає як його продовження. Виникаючи в процесі виховання, тобто в результаті зовнішніх впливів, самовиховання у розвитку проходить ряд етапів:

- усвідомлення власних дій та якостей через зовнішню оцінку;
- самоаналіз і самооцінка своїх дій і якостей;

- потреба відповідати самооцінці;
- складання програми самовиховання;
- діяльність з самовиховання та самовдосконалення.

Отже, **самовиховання** – це систематична, послідовна робота особистості з удосконалення своїх позитивних і усунення негативних якостей. Тільки чітко визначившись у своїх сильних і слабких сторонах, людина ставить завдання розвинути себе, збагатити свій творчий потенціал – здібності, потреби, смаки, інтереси, цінні особливості характеру, волю, духовний світ, моральні якості, одночасно усуваючи свої недоліки. Але оскільки в основі кожної особистісної якості лежать звички, то самовиховання і становить формування позитивних звичок і викорінювання шкідливих, що перешкоджають у житті.

Запитання для самоконтролю

1. Охарактеризуйте структуру системи вищої освіти України.
2. Виокремте освітні та освітньо-кваліфікаційні рівні.
3. Назвіть види вищих навчальних закладів України та визначте рівні їх акредитації.
4. Охарактеризуйте основні принципи побудови системи вищої освіти України.
5. Визначте напрями вдосконалення системи вищої освіти України.
6. Проаналізуйте основні складові процесу самовиховання. Дайте їм характеристику.

Основна література:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти : Історія. Теорія / А.М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 558 с.
2. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / за ред. В.Г. Кременя. Авторський колектив : М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин. – Т. : Навчальна книга. – Богдан, 2004. – 384 с.
3. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студентів магістратури / С.С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 314 с.
4. Бегей В.М. Управління загальноосвітньою школою на демократичних засадах / В.М. Бегей. – Львів, 1995. – 217 с.
5. Закон України “Про освіту” 19.07.2002 // (із змінами і доповненнями).
6. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні / Всеукраїнське Педагогічне Товариство ім. Григорія Ващенка. – К. : Школяр, 1997. – 149 с.
7. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л.М. Проколієнко. – К., 1989. – С. 98 – 133.
8. Національна доктрина розвитку освіти у ХХІ столітті <http://univd.edu.ua/index.php?id=99&lan=ukr>
9. Педагогічні основи демократизації управління загальноосвітньою школою : навч. посіб. для студентів пед.ін. – ів та ун – тів і керівників шкіл. – Львів : ЛДУ. 1994. – 152 с.
10. Пікельна В.С. Управління школою / В.С. Пікельна. – Х. : Основа, 2004. – Ч. 1. – 112 с.
11. Проект Закону України “Про вищу освіту” (нова редакція) <http://nmu.ua/legis3.php>

12. Рабченко Т.С. Внутрішкільне управління : практичний посібник / Т.С. Рабченко. – К. : Рута, 2000. – 176 с.
13. Степанишин Б. Демократизація українського шкільництва / Б. Степашин // Освіта. 1997. – № 10 – 11. – С. 3.
14. Указ Президента України “Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року” від 25 червня 2013 року №344/2013 <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>

Додаткова література:

1. Гончаров С.М. Вища освіта України і Болонський процес / С.М. Гончаров, В.С. Мошинський – Рівне : НУВГП, 2005. – 142 с.
2. Дмитриченко М.Ф. Вища освіта і Болонський процес : навч. посіб. / М.Ф. Дмитриченко. – К. : Освіта України, 2007. – 440 с.
3. Козаченко О.І. Болонський процес в дії / О.І. Козаченко // Україна – суб’єкт європейського освітнього простору. – К. : Вид-во Європейського ун-ту, 2005. – С. 29 – 32.
4. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес / упоряд. М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, К.М. Левківський, Ю.В. Сухарніков. – К. : МОНУ, 2004. – 24 с.
5. Мошинський В.С. Нові обрії вищої освіти у контексті Болонського процесу / В.С. Мошинський, С.М. Гончаров // Технології навчання : науково-методичний збірник. – Вип. 9. – Рівне : НУВГП, 2004. – С. 13 – 18.
6. Ніколаєнко С.М. Вища освіта – джерело соціально-економічного і культурного розвитку суспільства / С.М. Ніколаєнко. – К. : Знання, 2005. – 319 с.
7. Сердюк О.П. Закономірності і принципи навчання студентів майбутній професійній діяльності / О.П. Сердюк // Проблеми освіти. – 2005. – Вип. 23. – С. 3 – 8.
8. Степко М.Ф. Болонський процес і навчання впродовж життя / М.Ф. Степко, Б.В. Клименко, А.А. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ. – Монографія. – Харків : НТУ, “ХПІ” 2004. – 112 с.

Тема 3. Процес навчання у вищій школі

План

1. Сутність поняття “дидактика вищої школи”. Основні дидактичні концепції.

2. Поняття про процес навчання. Структурні компоненти процесу навчання. Двосторонній характер процесу навчання. Викладання як діяльність викладача, її структура: планування роботи, організація навчальної діяльності учнів, врахування темпів індивідуального психічного розвитку учнів, їх пізнавальних можливостей, стимулювання навчальної діяльності, контроль за виконанням навчальних дій, аналіз результатів. Учіння: пізнавальний процес, що здійснюється студентами.

3. Психологічний та педагогічний аспекти засвоєння студентами знань. Пізнавальна діяльність студентів як основа їх розумового розвитку. Студент як суб’єкт навчальної діяльності.

4. Формування професійних мотивів навчання.

5. Навчальний план, навчальна програма, їх структура. Основні соціально-педагогічні закономірності вузівського навчального процесу.

Дидактика (грец. – didaktikos – повчальний) **вищої школи** – це розділ педагогіки вищої школи, який знайомить із закономірностями і принципами навчання, досліджує проблеми змісту, методів, форм і технологій професійної підготовки майбутнього фахівця в умовах вищого навчального закладу.

Як педагогічна дисципліна дидактика оперує загальними поняттями педагогіки: “виховання”, “педагогічна праця”, “освіта” тощо. Але як теорія освіти і науки вона послуговується власними поняттями. До них належать “навчання”, “викладання”, “зміст освіти”, “форми”, “методи навчання” та ін.

Навчання розглядається дидактикою в двох аспектах: як об’єкт вивчення і як об’єкт конструювання. З огляду на це виокремлюють дві функції

дидактики: науково-теоретичну і конструктивно-технологічну (В. Попков і А. Кожухов).

Науково-теоретична функція полягає у вивченні, систематизації та узагальненні педагогічного досвіду, його науковому обґрунтуванні, поясненні на основі відкритих психологією закономірностей і механізмів пізнавального, психомоторного розвитку особистості.

Конструктивно-технологічна функція дидактики – це розроблення змісту, ефективних методів, прийомів і засобів навчання, конструювання навчальних технологій. Вона допомагає з'ясувати, як, враховуючи об'єктивні закономірності пізнавального розвитку студентів, організувати навчальний процес для забезпечення його максимальної ефективності; які форми, методи і засоби є оптимальними в конкретних ситуаціях; якими принципами і правилами слід керуватися викладачу та ін.

Сучасна дидактика вищої школи спрямована на забезпечення ефективної підготовки майбутніх фахівців. Цьому мають сприяти такі методологічні підходи (В. Лозова):

- особистісний, який полягає у визнанні особистості як продукту соціального розвитку, носія культури, інтелектуальної і моральної свободи, права на повагу. Він передбачає опору на природний процес саморозвитку, самореалізацію, самоствердження, створення для цього відповідних умов;
- діяльнісний, спрямований на організацію діяльності суб'єкта, яка б забезпечувала його активність у пізнанні, праці, спілкуванні, саморозвитку;
- системний, який орієнтує на визначення навчання як цілеспрямовану творчу діяльність його суб'єктів, мета, завдання, зміст, форми і методи якої взаємопов'язані;
- гуманістичний, який передбачає духовно-особистісну спрямованість кожного навчального предмета, формування стосунків між студентами, викладачами й студентами на основі поваги, довіри, чуйності, доброзичливості, уваги, співчуття, віри у можливість людини;
- ресурсний, що зосереджений на питаннях організації навчання,

орієнтованого на виявлення і розвиток потенційних можливостей кожного студента;

– синергетичний (грец. synergos – той, що діє разом), який полягає в здійсненні самореалізації і саморозвитку особистості на основі постійної взаємодії із навколишнім середовищем, яке сприяє формуванню нових якостей особистості;

– аксіологічний (грец. axia – цінність), який забезпечує вивчення явищ з метою виявлення їх можливостей задовольняти потреби людини, розв'язувати завдання гуманізації суспільства, в якому людина є найвищою цінністю;

– компетентнісний (лат. competentis – належний, відповідний), що передбачає аксіологічні, мотиваційні, рефлексивні, когнітивні, операційно-технологічні та інші результати навчання, які відображають розширення не тільки знань, умінь і навичок, а й досвіду емоційно-ціннісного ставлення до дійсності.

Найважливішими завданнями дидактики вищої школи є:

– розкриття педагогічних закономірностей, що діють у межах освіти і навчання, і використання їх з метою вдосконалення навчального процесу у вищій школі;

– розроблення теорії вищої освіти;

– конструювання (модернізація) освітніх технологій;

– удосконалення змісту підготовки фахівців різних профілів (визначення оптимальних шляхів, вибір методів, форм, технологій навчання).

Дидактика вищої школи є не лише теоретичною наукою, а й займається водночас формуванням дидактичних відношень в педагогічній практиці. Йдеться про дидактичні знання, а також їх творче застосування, які сприяють формуванню педагогічної майстерності викладача вищої школи. Просте вивчення, засвоєння і використання педагогічного досвіду інших викладачів – необхідна, але недостатня умова педагогічної творчості, адже просте

копіювання навіть найунікальнішого досвіду без знання об'єктивних закономірностей педагогічного процесу може дати негативні результати.

Отже, найнадійнішим шляхом удосконалення педагогічної майстерності викладача вищої школи є дидактичне осмислення свого викладацького досвіду і звернення до дидактики як галузі знань, що є основним орієнтиром у питаннях навчання у вищій школі.

Процес навчання ґрунтується на психолого-педагогічних концепціях, які часто називають також дидактичними системами.

Дидактична система – це сукупність елементів, які утворюють єдину суцільну структуру, що слугує досягненню завдань навчання. Опис системи передбачає характеристику мети, завдань, змісту освіти, дидактичних процесів, методів, засобів, форм навчання і її принципів. Узагальнюючи існуючі дидактичні концепції, науковці виділяють три найвизначніші: **традиційну, педоцентричну і сучасну**. Кожна з них складається з ряду напрямів, педагогічних теорій. Поділ концепцій на три групи здійснено на основі того, як трактується процес навчання, об'єкт і предмет дидактики.

У **традиційній системі** навчання визначальна роль належить викладанню, діяльності вчителя. Її визначають дидактичні концепції таких педагогів, як Я.А.Коменський, Й.Г.Песталоцці і особливо И.Ф.Герbart, а також дидактика німецької класичної школи.

У **педоцентричній концепції** головна роль у навчанні належить діяльності дитини. Основою цього підходу є система Д. Дьюї, трудова школа Г. Кершенштейнера, В. Лая – теорії періоду шкільних реформ початку ХХ ст.

Сучасна дидактична система ґрунтується на положенні про те, що викладання і навчання є невід'ємними складовими процесу навчання, а їх дидактичний взаємозв'язок у структурі цього процесу є предметом дидактики. Сучасну дидактичну концепцію визначають такі напрями, як *програмоване, проблемне, розвиваюче навчання* (П.Гальперін, Л.Занков, В. Давидов), *гуманістична педагогіка* (К.Роджерс), *когнітивна психологія* (Дж.

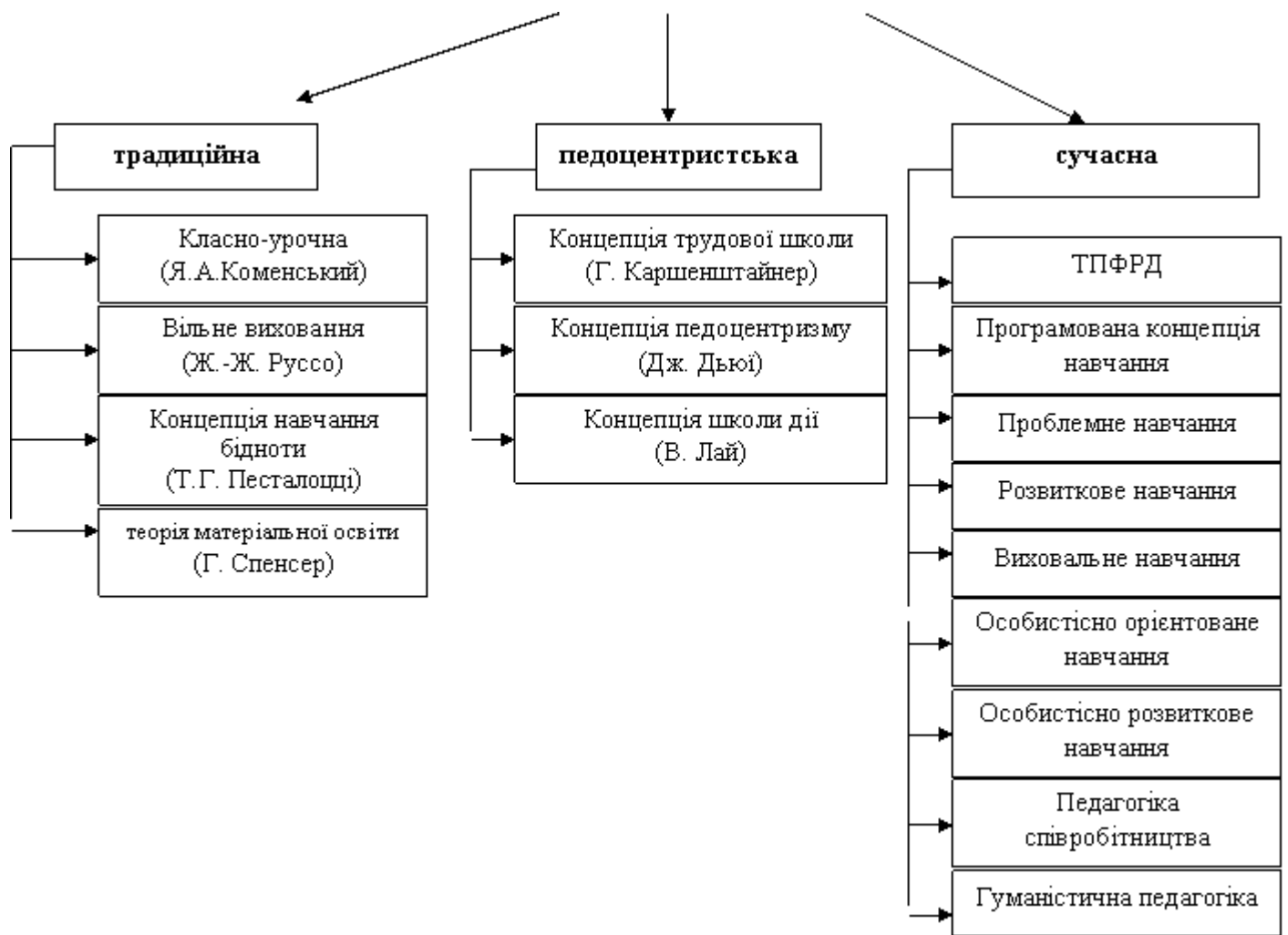
Брунер), педагогічна технологія, педагогіка співробітництва вчителів-новаторів 80-х рр. в СРСР.

Традиційну дидактичну систему пов'язують з іменем Й.Ф.Гербарта, який обґрунтував систему навчання, що використовується в Європі донині. Метою навчання за Й.Гербартом є формування інтелектуальних умінь, уявлень, понять, теоретичних знань. Разом з тим, він запропонував *принцип виховуючого навчання*: організація навчання і весь порядок в навчальному закладі повинні формувати морально сильну особистість. Навчання повинно бути виховуючим, пов'язувати знання з розвитком почуттів, волі. Сьогодні це називають мотиваційно-потребнісною сферою особистості.

Так, автор П. Підласий виділяє три дидактичні системи, які відрізняються одна від одної [13, С. 8 – 9].



Рис.1. Дидактична система за П. Підласим



У другій половині ХХ ст. починає формуватися **сучасна дидактична система та вища школа**. Основними їх ознаками є те, що:

- методологічною основою є об'єктивні закономірності філософії пізнання (гносеології), матеріалізм, гуманізм, гуманістична психологія, завдяки яким сучасна дидактика змогла подолати односторонній підхід до аналізу та інтерпретації процесу навчання, характерний для філософських систем прагматизму, раціоналізму, емпіризму, технократизму;

- в них сутність навчання не зводиться ні до передавання учням готових знань, ні до самостійного подолання труднощів, ні до власних винаходів учнів;

- вони мають ґрунтуватися на оновленій науково-педагогічній методологічній парадигмі. Технологічною формою реалізації цієї парадигми мають бути суб'єкт-суб'єктні відносини між педагогом та учнем.

Таким чином основним завданням навчання є переорієнтація на особистість того, що вчиться.

До сучасної дидактичної системи відносять **програмовану концепцію навчання**. Основні ідеї цієї концепції:

- доза інформації про предмет, який вивчається;
- завдання операції щодо роботи з інформацією та її засвоєння;
- контрольні завдання і вказівки про повторення вправи або перехід до наступного етапу.

Основними представниками цієї теорії були Б. Скіннер і Н. Краудер. В Україні цією теорією детально займалися академік В.М. Глушков, академік Г.С. Костюк, професори Г.О. Балл і О.М. Довгялло.

У теорії та практиці сформувалися два самостійних підходи – лінійний та розгалужений. Під першим розумілося розділення інформації на рівні “порції”, поступове їх поступлення, яке в кінцевому результаті закінчувалося контрольною перевіркою знань.

При розгалуженому підході інформацію ділили на великі самостійні блоки, які логічно поступали, а контрольна перевірка складалася з питань з переліком відповідей, з яких студенту необхідно було вибрати єдину правильну.

У сучасній дидактиці, крім програмного навчання використовують і інші інформаційні технології:

- бази даних;
- бази знань;
- комп’ютерні дидактичні ігри;
- комп’ютерні розвиткові ігри.

Проблемне навчання:

– новий навчальний матеріал студенти отримують під час вирішення теоретичних та практичних проблем;

– під час вирішення проблеми студенти долають усі труднощі, їхня активність і самостійність досягають високого рівня;

– темп навчання залежить від індивідуально-психічних якостей студентів;

– підвищена активність студентів сприяє розвитку позитивних мотивів навчальної діяльності, зменшує необхідність формальної перевірки результатів;

– результати навчання є достатньо високими і стійкими. Студенти легше використовують отримані знання на практиці та водночас розвивають свої вміння і творчі здібності.

Перші ідеї проблемного навчання виникли у методах навчання Дж. Дьюї – навчання через роблення, Дж. Брунера – навчання через дослідження.

Педагогіка співробітництва:

– основна мета дидактичного заходу – розвиток інтелектуальних, духовних і фізичних здібностей, формування інтересів, мотивів, наукового світогляду;

– зміст дидактичних заходів – засвоєння способів пізнання, перетворень у навколишньому середовищі та у собі;

– рушійна сила навчання – радість творчості, відчуття свого духовного й інтелектуального збагачення, вдосконалення тощо;

– методи навчання – спільна діяльність, пошуки, різноманітні форми співробітництва суб'єктів навчального процесу;

– основна форма роботи – спільний пошук, вибір оптимальних варіантів рішення навчально-пізнавальної проблеми;

– головний результат навчання – здатність суб'єкта навчання самостійно переносити здобуті знання в нові ситуації, розуміти та вдосконалювати себе, опановувати професійну майстерність.

Отже, особливості сучасних дидактичних систем передбачають зміну стратегії національної системи освіти стосовно розвитку освіти і самого процесу викладання.

Таким чином, під навчанням ми розумітимемо планомірну і систематичну роботу педагога з студентами, засновану на здійсненні і

закріпленні змін в їх знаннях, установках, поведінці і в самій особі під впливом навчання, оволодіння знаннями і цінностями, а також власної практичної діяльності. Навчання є цілеспрямованою діяльністю і включає в себе намір педагога стимулювати навчання як суб'єктивну діяльність для тих, хто вчиться.

На цій основі деякі дидактики визначають навчання як керівництво процесом навчання, проте це визначення не є повним, оскільки воно виключає інші характеристики навчання. Однією з таких важливих характеристик є обмін інформацією між педагогом, іншими джерелами і тими, що вчаться, дозволяючи студенту опановувати знання, засвоюючи їх безпосередньо або в ході рішення проблеми. Набуваючи знання про навколишню дійсність і про себе, студент набуває здатність приймати рішення, регулюючи його відношення до цієї дійсності. Одночасно він пізнає моральні, соціальні і естетичні цінності і, переживаючи їх в різних дидактичних ситуаціях, формує своє відношення до них і створює систему цінностей. Важливим чинником змін особи того, хто вчиться є також його практична діяльність, пов'язана з набуттям знань і впливом на дійсність.

Навчання – це процес, в ході якого на основі досвіду, пізнання і вправ виникають нові форми поведінки і діяльності або змінюються раніше набуті. Воно є таким видом людської діяльності, який в дитинстві і юності превалює над іншими формами, тобто над грою, роботою і суспільною діяльністю.

Дидактика досліджує не всі форми поведінки, а лише цілеспрямовані, тобто ті, метою яких є перетворення людської діяльності.

Відповідно, провідними тенденціями розвитку національної системи освіти мають бути:

- орієнтація на людський вимір в освітній діяльності, на визнання цінності особистості студента та її гідності;
- усвідомлення педагогами суб'єктності студента в навчальному процесі та її забезпечення;

- спрямованість навчального процесу до студента, на формування в цьому процесі його особистості;
- подолання відчуження культури і науки від освіти, орієнтація освіти на гуманістичні цінності світової, національної і професійної культури;
- перенесення акценту з викладацької діяльності педагога на пізнавальну діяльність студента, на формування творчої методики його самоучіння та самоактуалізації, в тому числі й навчально-пізнавальної діяльності;
- перехід від традиційних, інформативних, монологічних методів і форм навчання до діалогічних;
- комп'ютеризація і технологізація навчання;
- цілеспрямоване впровадження особистісно-орієнтованих технологій навчання.

Таким чином, сучасна загальна дидактика, спираючись на сучасні гуманістичні концепції, має відкривати нові явища в навчальному процесі та опрацьовувати такі проблеми в руслі гуманістичних дидактичних концепцій:

- 1) визначати мету і обґрунтовувати зміст навчання;
- 2) досліджувати сутність, закономірності та принципи навчання, а також шляхи підвищення його розвиткового та виховного впливів на студентів як суб'єктів навчання;
- 3) обґрунтовувати дидактичні основи забезпечення суб'єктності студентів у навчальному процесі;
- 4) вивчати закономірності навчально-пізнавальної діяльності студентів, формування її методики, шляхи активізації в процесі навчання і самоучіння;
- 5) обґрунтовувати систему діалогічних методів навчання і методику ефективного їх застосування у навчальному процесі;
- 6) визначити й удосконалити організаційні форми навчальної роботи у різних освітньо-виховних системах;
- 7) обґрунтовувати ефективні та об'єктивні критерії оцінки результативності як усього дидактичного процесу, та і викладацької

діяльності суб'єктів викладання та навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів учіння;

8) переосмислювати оціночно-результативний компонент навчального процесу та наповнювати його особистісним виміром тощо.

2. Процес навчання є формою пізнання об'єктивної дійсності, оволодіння досвідом людства, взаємодією викладача й студента.

Поняття “навчальний процес” охоплює всі компоненти навчання: викладач, форми, методи і засоби навчання, які він використовує; студент, який працює під керівництвом викладача на занятті та самостійно вдома; забезпечення навчального процесу наочністю й технічними засобами.

Структурний процес навчання утворюють такі компоненти:

– цільовий (формування мети вивчення матеріалу на заняттях, навчального предмета та освітньої мети навчального закладу);

– стимулюючо-мотиваційний (спонукання студентів до активної пізнавальної діяльності, формування в них відповідної мотивації);

– змістовий (оптимальний підбір предметів навчального плану, змістовність навчальних програм і підручників, а також продуманість змісту кожного заняття);

– операційно-дієвий (підбір прийомів, методів, форм і засобів навчання);

– контроль-регулюючий (контроль за засвоєнням знань, сформованістю умінь та навичок);

– оцінно-результативний (виявлення рівня знань, умінь і навичок кожного студента, причин неуспішності і їх усунення).

Реалізація кожного компонента і їх сукупності передбачає свідому, цілеспрямовану взаємодію викладача і студента.

Охарактеризуємо їх детальніше.

Цільовий компонент. Забезпечує усвідомлення педагогами і передачу студентам мети викладання кожного предмета, його конкретних розділів і тем. Це усвідомлення залежить від попереднього матеріалу, рівня освіченості

та вихованості студентів, а головне – від цілеспрямованості викладача, вміння поставити і роз'яснити студентам цілі та завдання.

Стимулюючо-мотиваційний компонент є продовженням цільового, але тільки за усвідомлення студентами їхнього власного стимулу до діяльності. Повноцінний стимул можливий за усвідомлення реальної значущості знань. Тому роз'яснення мети, поглиблення мотивації є передумовою позитивного ставлення студентів до навчального предмета. Викладач зобов'язаний викликати у студентів внутрішню потребу в засвоєнні знань. А це досягається за допомогою чіткого й достатнього формулювання пізнавального завдання (найчастіше у формі проблемної ситуації), адже одна й та сама за характером і результатами навчальна діяльність студентів може мати різні мотиви. Тому важливо, щоб викладач свідомо керував мотиваційною стороною навчальної діяльності студентів, їхніми інтересами і потребами, формував позитивне ставлення до навчання.

Позитивне ставлення до навчання можливе, якщо: наукові знання викликають зацікавленість, а викладач створює ситуації, якими студенти захоплюються; знання, вміння і навички значимі для них практично у різних життєвих ситуаціях і тому викликають глибоку зацікавленість; навчальна діяльність стимулює бажання долати труднощі, пробувати власні сили при засвоєнні навчального матеріалу; у системі суспільних пріоритетів наукові знання користуються належним авторитетом, що зміцнює мотиваційну основу навчальної діяльності; сформовано колективний характер навчальної діяльності (створює сприятливу атмосферу і прагнення зайняти достойне місце серед ровесників); підтримується почуття власної гідності; навчальна діяльність є плідною (стимулює подальші старання); утвердилося справедливе оцінювання досягнень, доброзичливе ставлення, повага й розумна вимогливість до студентів.

Змістовий компонент. При підготовці до заняття викладачу необхідно ретельно обміркувати, яким повинен бути зміст навчального матеріалу, конкретизувати обсяг теоретичних положень, визначити уміння та навички,

які необхідно сформулювати у процесі вивчення нового матеріалу. Навчальний матеріал, залежно від функцій, які він виконує, належить до таких видів:

– *інформаційний*: тексти, малюнки, креслення, схеми, таблиці, географічні карти, музичні твори, ноти, твори скульптури і живопису, моделі, установки, реальні об'єкти навколишньої дійсності тощо;

– *операційний*: завдання, вправи, під час виконання яких виробляються вміння і навички;

– *актуалізуючий*: тексти, завдання, які сприяють актуалізації опорних знань, умінь і навичок, необхідних для розуміння і засвоєння матеріалу;

– *контролюючий*: завдання, що забезпечують внутрішній і зовнішній зворотний зв'язок;

– *стимулюючий*: тексти, завдання, які викликають інтерес до нових знань або нових способів їх засвоєння;

– *діагностуючий*: завдання, що дають змогу виявити прогалини в знаннях, причини неправильних дій студентів.

На практиці, як правило, використовують поєднання різних видів навчального матеріалу.

Операційно-дійовий (методичний) компонент. Охоплює всі методи та їх складові – прийоми, якими оперує кожен викладач у процесі діяльності, форми організації навчання. Організуючи навчально-пізнавальну діяльність, слід зважати на те, що, хоча студенти засвоюють навчальний матеріал під керівництвом викладача, цей процес є індивідуальним для кожного студента. Загалом, він передбачає таку послідовність інтелектуальних операцій: сприймання; осмислення; узагальнення; систематизація; закріплення; застосування на практиці.

Контрольно-регулюючий компонент. Містить методи контролю, самоконтролю і взаємоконтролю, якими користується викладач паралельно з викладанням нового матеріалу.

Функція контролю здійснюється на всіх етапах навчального процесу. Вона є безперервною і не повинна обмежуватись лише констатацією

досягнутого. Йдеться про зворотний зв'язок у навчанні, що передбачає: своєчасне реагування викладача на допущені студентом помилки; певну систему їх виправлення (студент отримує корегування щодо відповідей або самостійно шукає помилки та способи для її виправлення).

На цьому етапі відбувається формування у студентів навичок та умінь самоконтролю у навчанні, планування своїх дій, оцінювання і регулювання власної діяльності і поведінки, передбачення результатів своїх дій, зіставлення їх з вимогами викладача або колективу.

Оціночно-результативний компонент. Передбачає оцінювання якості знань студентів, яке здійснюють як педагоги, так і вони самі. Він є ефективним чинником, коли результати оцінювання є об'єктивними, послідовними, узгоджуються між собою.

Не менш значимим є також **емоційно-вольовий компонент**, який виявляється через напруження волі студента у процесі пізнавальної діяльності. Воля, емоційні процеси інтенсифікують пізнавальну діяльність студентів. Важливими є позитивні емоції, які створюють атмосферу співробітництва, поліпшують умови самостійної навчальної роботи, викликають бажання навчатися.

Усі компоненти навчального процесу знаходяться у тісному взаємозв'язку і взаємообумовленості. Дидактична мета визначає зміст навчальної роботи. Мета і зміст обумовлюють вибір форм, методів і засобів навчання. У процесі навчально-пізнавальної діяльності необхідний контроль. Усі компоненти процесу навчання у сукупності забезпечують кінцевий результат – засвоєння системи професійних знань, умінь і навиків, поглядів, переконань і принципів, оволодіння методикою і технологією майбутньої професійної діяльності.

Підвищенню емоційності навчання сприяє використання спеціальних дидактичних методів (демонстрації, використання технічних засобів навчання, змістовність матеріалу), показових прикладів, фактів, створення проблемних ситуацій.

Основним завданням навчального процесу (від лат. “*procesus*” – просування вперед) у вищій школі є цілеспрямована і планомірна підготовка майбутніх фахівців різного профілю до творчої життєдіяльності у сучасному суспільстві.

Навчальний процес у вищій школі – це система організації навчально-виховної діяльності, в основу якої покладено органічну єдність і взаємозв’язок **викладання** (діяльність викладача) і **учіння** (діяльність студента), спрямованих на досягнення цілей навчання, розвитку особистості студента, його підготовки до професійної діяльності.

Єдність викладання і учіння є об’єктивною характеристикою навчального процесу у вищій школі, де беруть участь два діючі суб’єкти: викладач, діяльність якого спрямована на управління навчально-пізнавальною діяльністю студента на основі врахування об’єктивних і суб’єктивних закономірностей, принципів, методів, організаційних форм і засобів навчання, та студенти, які в процесі учіння засвоюють знання, уміння та навички, регламентовані навчальними планами та програмами.

Процес навчання у вищій школі визначається зовнішніми (об’єктивними) і внутрішніми (суб’єктивними) чинниками. До внутрішніх чинників слід віднести особистісні риси студента: особливості його темпераменту, характеру, мислення, пам’яті, пізнавальних можливостей, здібностей, мотивацію учіння, попередній досвід, рівень знань, стиль навчально-пізнавальної діяльності. До зовнішніх чинників належать зміст і методи навчання, рівень професійної підготовки викладача, умови навчання у вищому навчальному закладі, соціальне оточення студента. Ефективність процесу учіння найбільшою мірою залежить саме від особистості викладача, рівня, змісту і структури його знань.

Організація процесу навчання пов’язана з реалізацією чотирьох основних функцій: освітньої, виховної, розвивальної, професійної.

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 застосування їх на практиці.

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

Розвиваюча функція навчання охоплює розвиток мислення, уваги, пам'яті, волі, емоцій, навчальних інтересів, мотивів і здібностей студентів. 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 навчально-виховний процес набуває професійної спрямованості. Вона успішно реалізовується за усвідомлення її важливості викладацьким складом вищого навчального закладу.

Отже, досягнення освітньої, виховної, розвиваючої та професійної функцій навчання здійснюється завдяки реалізації змісту навчального матеріалу, добору форм, методів, прийомів навчання, забезпеченню їхньої систематизації, оцінюванню знань, впливу особистості викладача, його поведінки, ставлення до студентів.

Викладання – діяльність науково-педагогічних працівників, яка виявляється у:

- передаванні інформації;
- організації навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- наданні допомоги у разі труднощів у процесі навчання;
- стимулюванні інтересу, самостійності й творчості студентів;
- оцінці навчальних досягнень студентів (**Див. схема 1.**).

Мета викладання – організація ефективного навчання кожного студента в процесі передавання інформації, контролю й оцінки її засвоєння, а також взаємодія зі студентами й організація спільної і самостійної діяльності.

Викладання – діяльність викладача, спрямована на управління навчально-пізнавальною діяльністю студента на основі врахування об'єктивних і суб'єктивних закономірностей, принципів, методів, організаційних форм і засобів навчання.

У процесі викладання перед студентами ставляться пізнавальні завдання, надаються нові знання, організовується самостійна робота із засвоєння, закріплення і застосування знань, проводиться перевірка якості знань, умінь та навичок.

Процес управління навчально-пізнавальною діяльністю охоплює кілька компонентів: планування, організування, 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.

Організування навчальної роботи здійснюється у два етапи: а) підготовчий; б) виконавчий.

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.

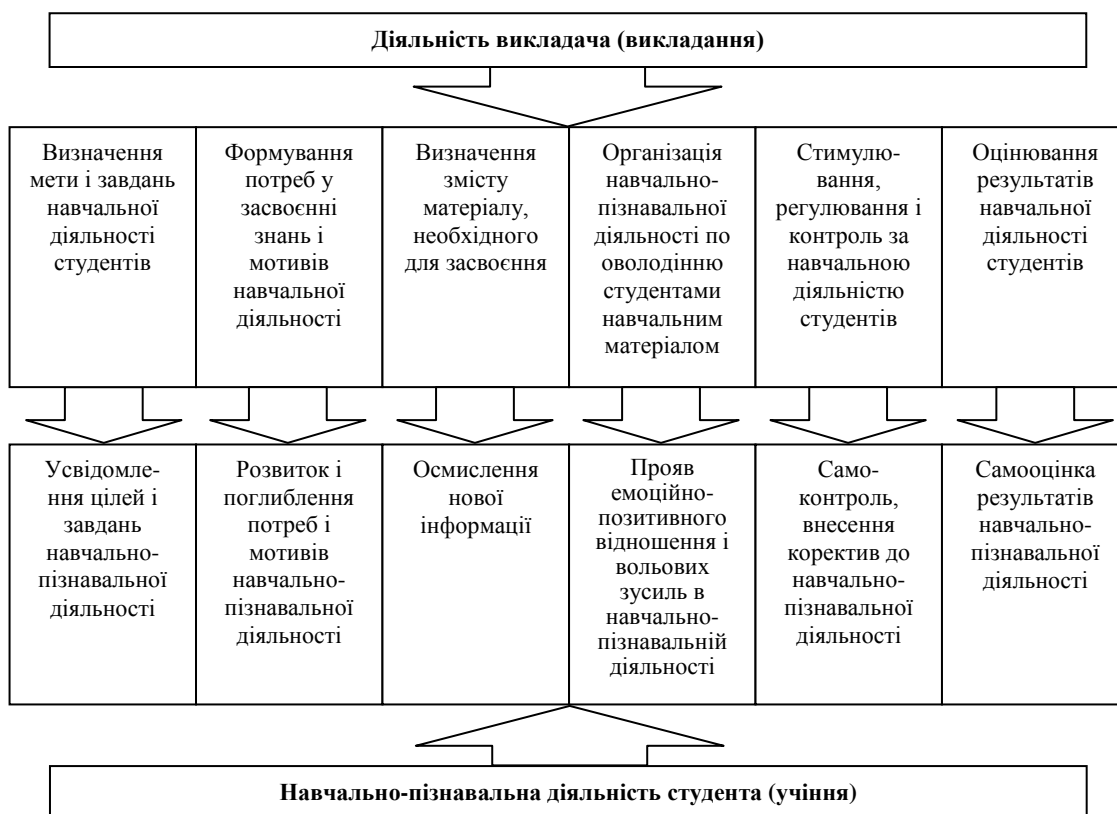
Аналіз досягнутих результатів завершує процес викладання. Здійснюють його на основі отриманих через контроль результатів. Під час аналізу виявляють рівень знань фактичного матеріалу, вміння використовувати їх у практичній діяльності з фаху.

Результативність навчального процесу залежить від рівня психолого-педагогічної та методичної підготовки викладача, а також від старань студента щодо засвоєння знань, тобто від ефективності учіння.

Учіння – цілеспрямований процес засвоєння студентами знань, оволодіння уміннями і навичками, у широкому розумінні – оволодіння соціальним досвідом у його узагальненому вигляді. Викладач може навчати безпосередньо або опосередковано (через систему завдань).

Схема 1.

Структура діяльності суб'єктів навчального процесу у вищій школі



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.

Сутність *слухання* 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.

Читання є формою самостійної роботи студента. Рациональне читання є науково обґрунтованою технологією, що забезпечує персоніфікацію максимального обсягу інформації за найкоротший час з мінімальними витратами праці.

Конспектування. Ця форма роботи здійснюється студентами при прослуховуванні лекції і при читанні літератури. Прийоми роботи при такій формі роботи можуть бути різними: студенти можуть записувати без осмислення, записувати головне і одночасно осмислювати записане, вести опорний конспект з більш глибоким осмисленням тексту. Існує кілька способів конспектування.

Основною метою *виконання вправ, розв'язування задач* 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 (Див. Додаток Д).

Проведення дослідів використовують у процесі вивчення природничих дисциплін. Ця форма передбачена навчальним планом вищого навчального закладу. Проведення дослідів потребує відповідної теоретичної підготовленості, вміння користуватися лабораторним устаткуванням, матеріалами, володіння технологією організації дослідної роботи.

Навчальні дослідження. До них належать курсові та 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.

Професійне моделювання застосовують 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.

Виконання творчих навчальних завдань. Розвиток творчих здібностей, вміння мислити і діяти самостійно є запорукою успішності формування студента як суб'єкта навчальної діяльності. Творчі здібності проявляються у здатності студента мислити нетрадиційно, шукати нові підходи до розв'язання навчальних і наукових проблем (Додаток В).

Отже, навчання – двосторонній процес, який поєднує у собі викладання і учіння. Воно є найнадійнішим способом здобування систематичної освіти. В основі будь-якого виду чи типу навчання закладено систему “викладання – навчання”. А **освіта** – процес і результат удосконалення здібностей і поведінки особистості, при якому вона досягає соціальної зрілості.

Над вивченням питання пізнавальної діяльності студентів працюють такі психологи П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, О. Леонт'єв, Н. Менчинська, С. Рубінштейн, Н. Талізїна та ін. Все частіше ми переконуємося у тому, що у сучасних умовах необхідно приділяти особливу увагу психологічним аспектам пізнавальної діяльності студентів.

Для розроблення сучасної ефективної методики контролю пізнавальної діяльності студентів необхідно глибоко та всебічно розуміти психологічну суть процесу мислення і розумового розвитку особистості.

У загальних рисах процес пізнавальної діяльності розглядається психологами як освоєння об'єктивної реальності, що складається з послідовності психічних процесів: отримання інформації із зовнішнього середовища (сприймання); аналіз сприйнятої інформації та внесення її у внутрішній світ особи (інкорпорація); відповідна реакція на засвоєну інформацію (оперування).

З огляду дидактики вищої школи пізнавальну діяльність під час навчального процесу розглядають як двосторонній взаємозалежний процес самоорганізації й самореалізації студента, з одного боку, та діяльності викладача з організації пізнавальної діяльності студента, з іншого. Причому кінцевим результатом діяльності викладача є перетворення спеціально організованої ним навчальної активності студента в його власну діяльність.

Пізнавальна діяльність студентів відрізняється від звичайної навчальної діяльності через її пошуковий характер. Результат пізнавальної діяльності – це розв'язок проблемних ситуацій. Пізнавальну діяльність студентів, яку ще називають навчально-пізнавальною, розглядають як одну з головних складових освітньої компетентності – сукупності якостей суб'єкта, які дозволяють йому ефективно здійснювати самостійне навчання.

Активна пізнавальна діяльність – це головне джерело розумового розвитку. Показником такого розвитку є навченість.

Рівні навченості – це ступені пізнання об'єктивного навколишнього світу, по яким послідовно рухаються студенти у процесі засвоєння матеріалу

навчальної дисципліни. Рівні навченості є співвідносними з рівнями сприйняття, усвідомлення й трансформації навчального матеріалу.

За Г. Клаусом і Ж. Піаже рівні навченості відповідають чотирьом ступеням сприйняття і перетворення інформації: 1) початкова форма сприйняття інформації на основі фізіологічного пристосування до середовища; 2) неусвідомлене сприйняття та трансформація інформації на підставі безумовних рефлексів, які у результаті приводять до початкового усвідомлення інформації особистістю; 3) семантичний (значеннєвий, змістовний) рівень, у якому інформація проходить через послідовні перетворення і набуває форми понять, які мають мовну чи іншу символіку. На цьому рівні між поняттями виникають логічні відносини та причинно-наслідкові зв'язки; 4) прагматичний (практично-значеннєвий) рівень, на якому інформація переробляється залежно від конкретних мотивів [18].

Таким чином, пізнавальна діяльність має ієрархічний характер (підпорядкування “нижчих” рівнів – “вищим”), певну послідовність у засвоєнні знань та у застосуванні досвіду.

Сучасне заняття у ВНЗ покликане допомагати зростанню пізнавальних здібностей студентів, слугувати важливим засобом їх професійного розвитку. Основне завдання – навчити мислити, міркувати, аргументувати судження, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, переконливо доводити висунуті положення.

Тільки судження, умовисновки, зроблені самостійно, сприятимуть активній розумовій діяльності, розвитку пізнавальних здібностей. У ході навчання повинні збагачуватися уява, пам'ять, мова студентів, формуватися ринковий спосіб мислення.

Для розвитку активності студентів у процесі пояснення важливо перед повідомленням нового навчального матеріалу поставити перед групою проблемні запитання, завдання, що містять педагогічну суть проблеми. Наприклад, викладач може сказати: “Я дам вам загальну характеристику процесів, явищ, операцій, способів дій, а ви під час розповіді самостійно

складіть їх класифікацію за призначенням, в залежності від основних ознак, властивостей тощо, зробіть висновок, яка з цих класифікацій виявиться ефективніша. Вкажіть їх позитивні та негативні ознаки”. Таким вступом викладач стимулює студентів до міркувань, до осмислення нових знань з точки зору поставлених проблем.

Повідомлення нового навчального матеріалу може відбуватися й у формі евристичної бесіди, розповіді, лекції, в процесі перегляду кінофільму, телевізійної передачі тощо. Різні методи застосовуються на одному або різних заняттях, залежно від їх змісту та цілей.

У процесі навчання важливо знайомити студентів з перспективами розвитку науки і техніки. Корисно повідомити і про те, над чим працюють вчені сьогодні та які переваги нового, його педагогічна ефективність. Така інформація спонукає молодь вчитися шукати. Щоб студенти отримали глибокі, міцні знання потрібно не тільки повідомляти факти, але й давати їм пояснення. Та й запитань на занятті – як? чому? – повинно бути більше.

Найбільш ефективними видами занять студенти вважають такі: вирішення ситуаційних завдань, складання тематичних кросвордів, ребусів тощо. А це дає підстави замислитися над питанням методики навчання. Викладачі повинні навчити студентів різноманітним видам самостійної роботи, прищеплювати навички самоосвіти, оскільки різноманітність прийомів роботи активізує пізнавальну діяльність.

У педагогіці під суб’єктом навчальної діяльності розуміється носій предметно-практичної активності. Суб’єктність людини проявляється в її життєдіяльності, спілкуванні, самосвідомості.

Формування студента як суб’єкта навчальної діяльності – це процес не одномоментний, а становить собою тривалу цілеспрямовану спільну діяльність викладача та студента. А.В. Білошицький та І.Ф. Бережна виділяють кілька послідовних стадій цього процесу [3, С. 63].

Перша стадія – стадія адаптації до умов вузу. На цій стадії домінує активне пристосування студентів до нових умов, відбувається освоєння вимог вузу, усвідомлення своїх прав та обов'язків.

Друга стадія – ідентифікація з вимогами навчальної та навчально-професійної діяльності. Ця стадія направлена на активне засвоєння і кваліфіковане виконання студентом своєї соціальної ролі; вона передбачає підготовку студента до майбутньої спеціалізації, свідоме керівництво власною діяльністю і поведінкою на основі усвідомлених мотивів і цілей.

Третя стадія – самореалізація в освітньому процесі – полягає у цілеспрямованому формуванні особистісних якостей та професійних умінь. При цьому забезпечується у всіх видах діяльності взаємозв'язок і поєднання мотивів і цілей, внутрішніх тенденцій із зовнішнім педагогічним впливом. На цій стадії зростає самодетермінація і усвідомлена самореалізація в різних видах діяльності.

Сутність четвертої стадії – самопроектування професійного становлення – полягає в прояві суб'єктності студента, який здійснює самостійне, цілеспрямоване перетворення вихідних здібностей і особистісних властивостей у соціально та професійно значущі якості.

Очевидно, що формування студента як суб'єкта навчальної діяльності передбачає вміння планувати, організовувати діяльність, визначати навчальні дії, необхідні для успішного навчання, програму їх виконання на конкретному навчальному матеріалі й чітку організацію вправ щодо їх здійснення. Проте за даними науковців більшість студентів не вміє слухати і записувати лекції, конспектувати літературу (у більшості випадків записується тільки 18 – 20% лекційного матеріалу). Студенти не вміють виступати перед аудиторією, вести суперечку, давати аналітичну оцінку проблем. На матеріалі дослідження цього вченого було показано, що 37,5% студентів прагнуть добре вчитися, а 53,6% не завжди намагаються, а 8% не прагнуть до гарного навчання.

Отже, становлення студента як суб'єкта навчальної діяльності може розглядатися як детермінований, керований і саморозвиваючий процес. При цьому, на думку А.В. Білошицького, він може бути більш-менш керованим в залежності від розв'язуваних завдань, змісту, методів і засобів, а також потреб і можливостей суб'єктів цього процесу [3, С. 60 – 66].

Початок навчання у вищому навчальному закладі потребує суттєвої, а подекуди і докорінної перебудови звичної навчальної діяльності. Провідною діяльністю у вищій школі є навчально-професійна, яка поєднує в собі як типові риси учіння, так і риси, пов'язані з її специфічною метою – засвоєнням наукового знання у формі теоретичних понять і вмінь застосовувати їх при розв'язанні професійних завдань, тобто із власне професійною підготовкою студента. Учіння студентів, таким чином, відрізняється як від діяльності школяра, основною метою якої є оволодіння знаннями, та і від професійної діяльності, котра передбачає практичне виконання певних виробничих функцій [14].

Специфічні риси навчально-професійної діяльності обумовлені особливостями її мети і змісту, мотивації та форм організації.

Студентський вік переважно припадає на період юності, коли у людини виникає проблема вибору життєвих цінностей. Юність намагається сформуванати внутрішню позицію щодо себе (“Хто Я?”, “Яким я маю бути?”), до інших людей, до моральних цінностей. Навчально-професійна діяльність, щоб стати ефективною, повинна включитися в цей процес самовизначення, набути особистісного життєвого сенсу, який поєднує розум, почуття і волю та виявляється в спрямуванні творчої пізнавальної активності на життєве самовизначення і професійне самоствердження, оволодіння професією і розвиток своїх потенційних можливостей [2, С. 169 – 170].

Дослідження вказують на неоднорідність навчальної мотивації, її залежність від багатьох факторів: індивідуальних особливостей студентів, характеру найближчої референтної групи, рівня розвитку студентського

колективу. Окрім того, мотивація завжди віддзеркалює цінності та спрямованість того соціального прошарку, до якого належить особистість.

Поняття “мотив” тісно пов’язане з такими поняттями як “мета (ціль)” та “потреба”. Разом вони входять до “мотиваційної сфери” особистості.

У психологічній літературі цей термін охоплює всі види спонук: потреби, інтереси, цілі, стимули, мотиви, нахили, настанови.

Навчальна мотивація розглядається дослідниками як окремий вид мотивації, включений у певну діяльність – у нашому випадку – навчально-професійну. Відповідно у структурі навчальної мотивації великого значення набувають професійні мотиви. Тому вважаємо за доцільне розглядати мотивацію учіння у рамках вищої професійної освіти як навчально-професійну мотивацію.

Навчально-професійна мотивація характеризується складною структурою, однією з форм якої є структура **внутрішньої** (яка виникає завдяки змісту та процесу навчання у ВНЗ (професійні та власне пізнавальні мотиви)) та **зовнішньої мотивації**, що залежить від чинників, які лежать поза навчальною діяльністю (широкі соціальні мотиви; вузько-особистісні мотиви, орієнтовані на досягнення успіху та на запобігання невдач). Суттєвими є такі характеристики, як стійкість мотивації, її зв’язок з рівнем інтелектуального розвитку і характером навчальної діяльності.

С.Л. Рубінштейн стверджував, що мотиви визначаються задачами (цілями) не менше, ніж задачі мотивами. Тому в навчально-професійній діяльності теж можна виокремити два види цілей: ціль як наповнення мотиву (отримати оцінку, знання, досвід, уникнути покарання) і цілі, які задаються іншими людьми і суспільством загалом, до яких належать і власне цілі вищої професійної освіти. Перші витікають із наявного мотиву (який можна діагностувати і враховувати), другі потребують знаходження адекватного мотиву для створення спонуки до дії.

Як і будь-яка інша, навчально-професійна мотивація визначається рядом факторів, специфічних для тієї діяльності в рамках якої вона існує: самою

системою освіти, освітньою установою (тип навчального закладу, його профіль, популярність тощо); особливостями організації навчального процесу (кредитно-модульна система); суб'єктивними особливостями самих студентів; особливостями педагогів і їхніх стосунків зі студентами, ставлення до справи, і, нарешті, специфікою самого навчального предмета. Так, позитивне ставлення до предмета, навіть не пов'язане з усвідомленням його професійної чи особистісної значущості, через посилення зовнішньої навчальної мотивації (імпонує особистість викладача, сильні комунікативні чи соціальні мотиви, престижність) сприяє результативності навчання. А вже закріплений в результаті позитивно оцінюваної діяльності успіх сприяє формуванню інтересу, який може посилити внутрішню мотивацію. Цій же меті послуговує і розкриття в навчальному діалозі професійної значущості предмета, його ролі в процесі особистісного та професійного зростання.

Можна виділити три підходи до формування навчально-професійної мотивації: **індивідуальний**, який здійснюється через вивчення провідних мотивів окремих студентів; **типологічний** – реалізується через вивчення та використання характерних для факультету/курсу/групи/статі мотивів; **топологічний** – реалізується через такий тип навчання, який сприяє розвитку соціально-ціннісних та професійних мотивів [6].

На самому початку навчання важливо допомогти студентам якнайраніше адаптуватися до нових умов навчання у вузі, розумно розподіляти сили і час, набути навичок роботи з інформацією.

Мотиваційна сфера особистості є одним із найважливіших факторів, котрий визначає як внутрішній стан так і зовнішню поведінку людини. У студентському віці відбувається перебудова мотивації, всієї системи ціннісних орієнтацій, з одного боку, і інтенсивне формування спеціальних здібностей з іншого.

У період навчання у вищій школі існує загальна спрямованість студентів на власне майбутнє, і все нинішнє виступає для них у фокусі цієї нової спрямованості їх особистості. Тому ефективність навчання у ВНЗ загалом

залежить від того, наскільки високою є мотивація оволодіння майбутньою професією у студентів.

У практиці вищої школи важливого значення для забезпечення результативності навчально-пізнавальної діяльності студентів набуває **формування професійної мотивації як позитивного відношення до майбутньої професії**. Якщо студент свідомо вибрав фах, вважає його гідним і значущим для себе і суспільства, то це позитивно впливає на якість його навчально-пізнавальної діяльності. Однак динаміка професійної мотивації має досить складний характер і змінюється від курсу до курсу. За допомогою науковців-дослідників було проведено низку експериментів, в яких з'ясовано, що найбільш задоволені вибраною професією студенти-першокурсники.

Студенти I курсу спираються, як правило, на свої ідеальні уявлення про майбутню професію, котрі на більш старших курсах при зіткненні з реаліями життя підпорядковуються змінам, що іноді набувають болісного характеру [7, С. 107 – 112].

Першокурсники зазвичай вбачають у студентстві можливість “займатися творчістю”, “можливістю самовдосконалюватися”, “творчо працювати після закінчення ВНЗ”. Однак слід зазначити, що бажання набути основ професійної майстерності у студентів I курсу найчастіше поєднується з репродуктивною навчально-пізнавальною діяльністю. У психологічному плані ці мотивації несумісні, адже творчі стимули, як вже зазначалося, можуть формуватися тільки у відповідному творчому середовищі, тому при виборі змісту та методів навчання викладач, який працює з першокурсниками, повинен на це обов'язково зважати.

Саме на першому курсі відбувається глибока психологічна перебудова особистості студента, адаптація (лат. *adapto* – пристосовую) колишнього абітурієнта до студентського життя. Цей процес пов'язаний з руйнуванням попередніх стереотипів, що може привести до нервових зривів, стресових реакцій, порівняно низької успішності, труднощів у спілкуванні. Ці

особливості переорієнтації зі шкільного життя на нові принципи, пов'язані зі зменшенням або відсутністю батьківського і вчительського контролю, необхідністю самостійного вирішення проблем побуту і самообслуговування (особливо при переході з домашніх умов до гуртожитку), життєдіяльності в нових соціальних умовах, засвоєння великих за обсягом масивів інформації у високому темпі тощо, мають різні наслідки для студентів з різним типом нервової системи, темпераменту, характеру, різних здібностей. Тому для вироблення стратегії і тактики, які б забезпечували оптимальну адаптацію студентів до вищого навчального закладу, важливо знати індивідуальні особливості студента, на основі яких будуватиметься система його залучення до нових видів діяльності, нового кола спілкування, урахувати структуру домінуючих мотивів, рівень самооцінки, здатність до свідомої регуляції поведінки. Ці знання нададуть можливість викладачеві запобігти дезадаптивному синдрому, психологічному дискомфорту, скоротити процес адаптації молодого людини до навчання у ВНЗ.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень проблеми адаптації дає змогу виділити її основні напрями:

– професійна адаптація у ВНЗ – процес залучення особистості до професії, який виражається в надбанні знань, умінь, навичок, необхідних для майбутньої професії, пристосування до структури вищої школи, загального змісту та окремих компонентів навчального процесу;

– дидактична адаптація – пристосування студентів до нової для них системи навчання. Пристосування може проходити як відносно швидко, так і відносно повільно. Оперативна адаптація залежить, по-перше, від забезпечення зв'язку методів навчання у загальноосвітній і вищій школах, по-друге, від самостійності та творчого мислення, які мають бути рисами особистості першокурсника, по-третє, від повної зорієнтованості в професії й стійкого бажання оволодіти програмою вищої школи;

– соціально-психологічна адаптація – пристосування до групи, стосунків у ній, формування особистого стилю поведінки, стилю взаємодії з ровесниками та викладачами.

Досвід, накопичений українською вищою школою свідчить, що більш швидкій адаптації першокурсників сприяє така система психолого-педагогічних заходів: комплектування академічних груп з урахуванням психологічних особливостей студентів і їх психологічної сумісності, використання традицій, ритуалів, таких як День першого дзвоника та “Посвята у студенти”, систематичні індивідуальні консультації викладачів і кураторів студентських груп.

Важливим орієнтиром у формуванні позитивної професійної мотивації має бути освітньо – кваліфікаційна характеристика (ОКХ) спеціаліста, на основі якої слід конструювати програму підготовки до професійної діяльності.

Студенти – випускники, завершаючи навчання у ВНЗ, повинні усвідомити найважливіші вимоги до сучасного високопрофесійного фахівця:

- високий професіоналізм та компетентність у обраній сфері;
- інноваційний характер мислення;
- уміння управлінської діяльності;
- готовність до зміни та забезпечення реалізації творчого потенціалу підлеглих;
- креативна спрямованість особистості;
- психолого-педагогічна підготовка (здатність до регуляції емоцій, розуміння інших людей, вміння впливати на них);
- висока комунікативна, політична, правова та економічна культура;
- здатність та бажання до самовдосконалення, навчання протягом усього життя та ін.

Успіх процесу навчання залежить і від відповідного настрою студентів, їх ставлення і мотивів навчання. Тому викладачу важливо враховувати особисті можливості студентів, а також психологічні особливості протікання

навчального процесу, його основних стадій: сприйняття, розуміння, запам'ятовування і використання на практиці.

Першим етапом організації навчальної роботи у вузі є визначення чітких характеристик професійного статусу сучасного вчителя-професіонала, його набору професійних функцій, які він повинен творчо виконувати в самостійній діяльності, і постановка на цій основі мети і задач навчання.

В умовах формального ставлення до освіти, інтенсифікації необґрунтованих вимог до сучасного вузівського процесу підвищуються вимоги до інтелекту, психіки і здоров'я викладачів і студентів, оскільки зростає небезпека нервово-психічних перевантажень, що визначає негативне ставлення до навчального процесу. Задача при організації навчання полягає в тому, щоб забезпечити умови для здійснення принципів і діяльності конкретного студента, для прояву індивідуальності його особистості, прояву творчості і педагогів та студентів.

Навчальний план і навчальні програми – вихідні державні документи планування та організації навчального процесу в вищій школі.

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 вибіркового 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.

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.

Відповідно до сучасних вимог у навчальній програмі повинні бути висвітлені такі аспекти:

- формулювання призначення навчального предмета в системі підготовки спеціаліста (визначення провідної функції предмета);
- визначення освітньої, виховної й розвивальної мети, які потрібно реалізувати в процесі навчання;
- визначення складу й структури предмета, розділів з урахуванням провідної функції предмета: основні теми навчального предмета; структурно-логічні зв'язки між предметами; послідовність вивчення навчальної тем на основі встановлених зв'язків;
- визначення вимог до знань і вмінь з кожної теми та рівня їх сформованості;
- планування лабораторних і практичних занять з урахуванням їх головної дидактичної мети – формування професійних і практичних навичок;
- відбір змісту навчального матеріалу з кожної навчальної теми, з огляду на дидактичні принципи науковості й доступності навчального матеріалу, системності й послідовності навчання, зв'язку навчання з професійною діяльністю, тощо;
- вироблення рекомендацій з організації навчального процесу;
- визначення та розроблення форм і методів контролю успішності навчання;
- оформлення навчальної програми відповідно до дидактичних нормативів.

Для кожної навчальної дисципліни, що входить до освітньо-професійної програми дисципліни та навчального плану вищим навчальним закладом складається робоча навчальна програма дисципліни.

Робоча навчальна програма є нормативним документом вищого закладу освіти і розробляється для кожної навчальної дисципліни на основі навчальної програми дисципліни відповідно до навчального плану. У робочій навчальній програмі відображається конкретний зміст навчальної дисципліни, послідовність та організаційно-методичні форми її вивчення, обсяг часу на різні види навчальної роботи, засоби і форми поточного та підсумкового контролю за семестрами. Робочу навчальну програму затверджує декан факультету.

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.

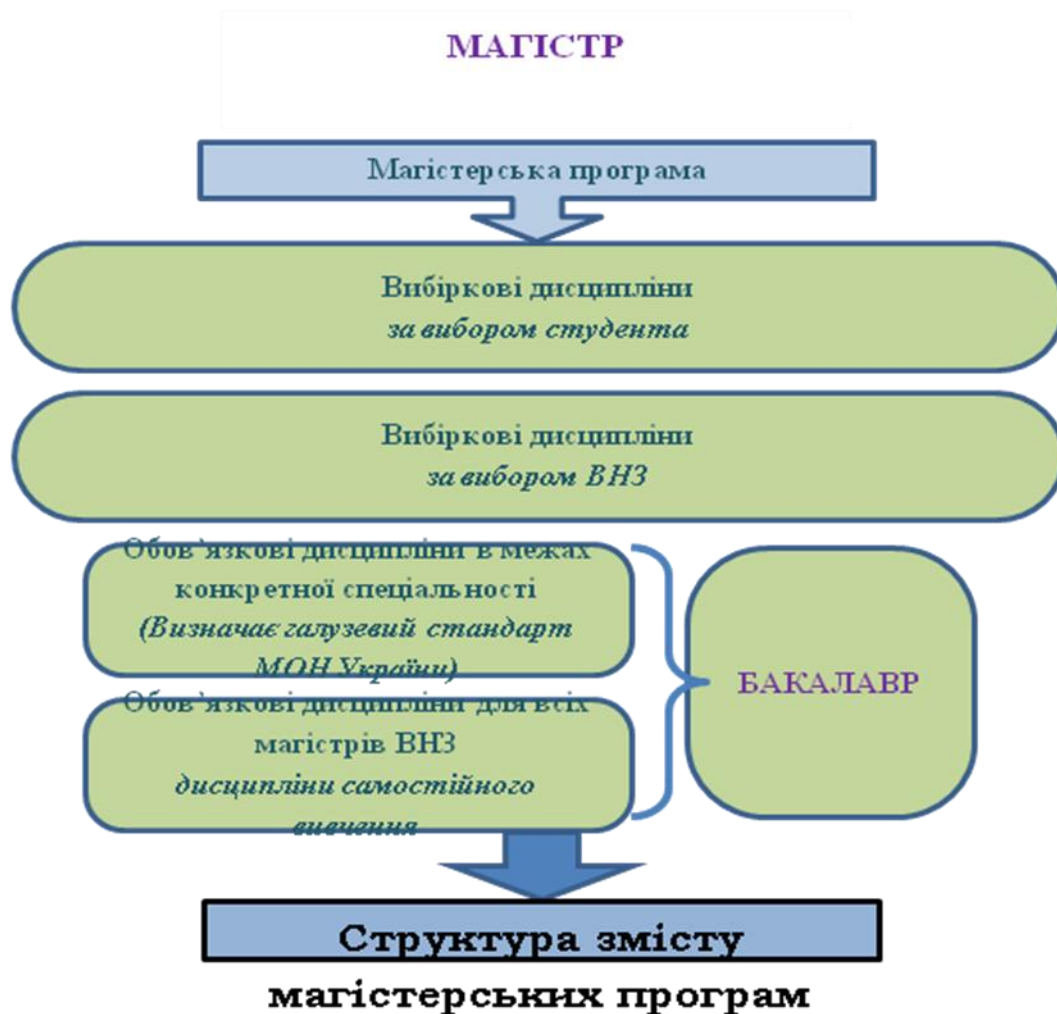
Отже, зміст вищої освіти в основному конкретизується в навчальних планах, програмах. Більшість із них має нормативний характер, який визначає структуру навчального процесу, його зміст, форми занять, послідовність вивчення, критерії оцінювання знань, умінь і навичок.

Структура змісту магістерських програм

Зміст магістерських програм в Україні визначається:

- вимогами до професійної діяльності фахівців;
- напрямом та професійною спеціалізацією попередньо набутої освіти;
- особливостями магістерської підготовки.

Структура змісту магістерських програм передбачає наявність чотирьох блоків дисциплін.



Дисципліни, обов'язкові для всіх студентів (слухачів) магістратури університету (1 блок), сприяють підготовці магістрів до майбутньої наукової діяльності та навчання в аспірантурі, допомагають оволодіти іноземною мовою, бачити потребу у гармонійному розвитку природи і суспільства, володіти інформацією щодо міжнародної стандартизації та прогнозувати розвиток в освітньому просторі.

Переліки та обсяги дисциплін, обов'язкових у рамках відповідної спеціальності (2 блок) визначаються галузевими стандартами вищої освіти України. У цих дисциплінах закладається фундамент спеціальності, формується кваліфікація магістра.

Дисципліни вибіркової частини визначають основу спеціалізації магістерської програми у межах відповідної спеціальності. Фахова

підготовка студентів, у тому числі дослідження за темою магістерської роботи, розпочинаються з першого семестру їх навчання у магістратурі. Значна частина підготовки відведена для самостійної роботи. Перелік та зміст вибіркових дисциплін за вибором (3 блок) формує відповідний навчально-науковий центр університету (ННЦ), а за вибором студента (4 блок) і тематику магістерських робіт формує відповідна кафедра, за якою закріплюються студенти магістратури. Ці дисципліни дозволяють на сучасному рівні виконати магістерську роботу та адаптують випускника магістратури до майбутнього місця працевлаштування.

Запитання для самоконтролю

1. Розкрийте сутність поняття “дидактика вищої школи” та виокремте її відмінності від дидактики загальноосвітньої школи.
2. Проаналізуйте сутність навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі.
3. Висвітліть зміст освіти у вищій школі.
4. Проаналізуйте структуру і зміст навчального плану з Вашої спеціальності. Обґрунтуйте його доцільність.
5. Назвіть основні вимоги до складання навчальної програми. Доведіть її необхідність у навчально-виховному процесі ВНЗ.
6. Назвіть сучасні інноваційні педагогічні технології та дайте їм характеристику.

Основна література:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти : Історія. Теорія / А.М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 558 с.
2. Балабанова Л.М. Психолого-педагогічні проблеми студентського віку / Л.М. Балабанова // Психологія : зб. наук. праць. – К. : НПУ, 1999. – Вип. 4 (7). – С. 169 – 170.
3. Білошицький А.В. Становлення суб’єктності студентів в освітньому процесі вузу / А.В. Білошицький, І.Ф. Бережна // Педагогіка. – 2006. – № 5. – с. 60 – 66.
4. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студентів магістратури / С.С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 314 с.
5. Головінський І.З. Педагогічна психологія : навч. посіб. / І.З. Головінський. – К. : Аконт, 2003. – 288 с.
6. Гриценок Л.І. Формування навчально-професійної мотивації у студентів в умовах вищого навчального закладу / www.psuh.kiev.ua / Гриценок_Л.І._Формування навчально-професійної мотивації у студентів в умовах вищого навчального закладу
7. Жигайло Н. Психологічні проблеми адаптації студентів-першокурсників і шляхи їх вирішення / Н. Жигайло // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – № 4. – С. 107 – 112.
8. Кудіна В.В. Психологія вищої школи : курс лекцій / В.В. Кудіна, В.І. Юрченко. – К. : КСУ, 2004. – 176 с.
9. Машенко Н.І. Основи педагогіки і психології вищої школи : курс лекцій. Н.І. Машенко – 2-е вид., доп. й перероб. – Кременчук, 2006. – 272 с.

10. Мороз О.Г. Викладач вищої школи : психолого-педагогічні основи підготовки / за заг. ред. О.Г. Мороза, О.С. Падалка., В.І. Юрченко – К. : НПУ, 2006. – 206 с.
11. Мороз О.Г. Педагогіка і психологія вищої школи / О.Г. Мороз, О.С. Падалка, В.І. Юрченко. – К. : НПУ, 2003. – 267 с.
12. Навчальний процес у вищій педагогічній школі / за ред. акад. О.Г. Мороза. – К. : НПУ, 2000. – 337 с.
13. Підласий І.П. Педагогіка. Новий курс : підручник для студентів педагогічних вузів: у 2 Кн. - М. : Гуманіт. Вид-во : Центр ВЛАДОС, 2000. – Кн. 1 : Загальні основи. Процес навчання. – 576 с.
14. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи : навч. посіб. для магістрантів і аспірантів / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко – К. : Філ-студія, 2006. – 320 с.
15. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. для студ. вищих пед. навч. закл / В.А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 336 с.
16. Сердюк О.П. Закономірності і принципи навчання студентів майбутній професійній діяльності / О.П. Сердюк // Проблеми освіти. – 2005. – Вип. 23. – С. 3 – 8.
17. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З.І. Слєпкань. – К. : Вища школа, 2005. – 240 с.
18. vuzlib.com/content/view/379/.

Додаткова література:

1. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / за ред. В.Г.Кременя. Авторський колектив : М.Ф. Степко, Я.Я. Болубаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин. – Т. : Навчальна книга. – Богдан, 2004. – 384 с.
2. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи : методичний посібник для студентів магістратури / С.С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 314 с.
3. Мошинський В.С. Нові обрії вищої освіти у контексті Болонського процесу / В.С. Мошинський, С.М. Гончаров / Технології навчання : науково-методичний збірник. – Вип. 9. – Рівне : НУВГП, 2004. – С. 13 – 18.
4. Ніколаєнко С.М. Вища освіта – джерело соціально-економічного і культурного розвитку суспільства / С.М. Ніколаєнко – К. : Знання, 2005. – 319 с.
5. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи : практикум : навч. посіб. / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко – К. : Каравела, 2008. – 336 с.
6. Сердюк О.П. Закономірності і принципи навчання студентів майбутній професійній діяльності / О.П. Сердюк // Проблеми освіти. – 2005. – Вип. 23. – С. 3 – 8.
7. Чернілевський Д.В. Педагогіка та психологія вищої школи : навч. посіб. / Д.В. Чернілевський, М.І. Томчук. – Вінниця : Вінницький соціально-економічний ін-т ун-ту
Україна, 2006. – 402 с.

Тема 4. Форми організації навчання у вищій школі

План

1. Сутність і класифікація форм організації навчання, їх психологічне підґрунтя. Навчальні заняття, виконання індивідуальних завдань, самостійна робота студентів, практична підготовка і контрольні заходи як форми організації навчання у вищій школі.

2. Лекція у вищій школі як провідна форма організації навчання і як основний вид навчальних занять. Вимоги до лекції. Основні функції сучасної вузівської лекції: методологічна, виховуюча, інформаційна, розвиваюча, орієнтуюча й організуюча. Види лекцій: тематична, вступна, заключна або підсумкова, оглядові лекції, консультативні лекції. Дидактичні принципи відбору і викладу навчального матеріалу.

3. Інші форми організації навчання: практичні заняття (семінарські, просемінарські, лабораторні, вправи. Індивідуальні заняття: реферати, розрахункові, графічні, курсові й дипломні роботи тощо). Консультація як форма організації навчальної діяльності студентів.

4. Поняття "педагогічна технологія". Педагогічна психологія як основа сучасних навчальних технологій. Нові інформаційні технології навчання. Кредитно-модульна система організації навчання у ВНЗ України.

Згідно Закону України "Про вищу освіту" навчальний процес в університеті здійснюється в таких формах:

- навчальні заняття;
- самостійна робота;
- практична підготовка;
- контрольні заходи.

Основними видами навчальних занять у вищих навчальних закладах є:

- лекція;

- лабораторне, практичне, семінарське, індивідуальне заняття;
- консультація.

Вищим навчальним закладом може бути встановлено інші види навчальних занять.

Лекція – уводить студентів у ту чи іншу галузь наукових знань, знайомить їх з основними науково-теоретичними положеннями і методологією даної науки, показує її взаємозв'язок з іншими галузями знань. Закладаючи основи наукових знань, лекція визначає зміст інших видів навчальних занять і тому займає провідне положення стосовно них.

Лабораторне заняття – вид навчального заняття, на якому студент під керівництвом викладача проводить натурні або імітаційні експерименти чи дослідження з метою практичного підтвердження окремих теоретичних положень, набуває практичних навичок роботи з лабораторним обладнанням, оснащенням, обчислювальною технікою, вимірювальною апаратурою, оволодіває методикою експериментальних досліджень у конкретній предметній галузі та обробки отриманих результатів.

Лабораторні заняття проводяться у спеціально оснащених навчальних лабораторіях з використанням обладнання, пристосованого до умов навчального процесу (лабораторних макетів, установок та ін.). Лабораторні заняття можуть проводитися також в умовах реального професійного середовища (на підприємстві, у наукових лабораторіях тощо).

Перелік тем лабораторних занять визначається робочою програмою навчальної дисципліни.

Лабораторне заняття включає проведення контролю щодо підготовки студентів до виконання конкретної лабораторної роботи, виконання власне лабораторних досліджень, оформлення індивідуального звіту про виконану роботу та його захист.

Підсумкова оцінка за лабораторну роботу враховується при виставленні семестрової підсумкової оцінки з даної дисципліни. Наявність позитивних оцінок, одержаних студентом за всі лабораторні роботи,

передбачені робочою програмою навчальної дисципліни є необхідною умовою його допуску до семестрового контролю з даної дисципліни.

Лабораторні заняття сприяють глибокому засвоєнню знань, активізують пізнавальну діяльність, дають навички наукового та технічного експерименту, вчать вмінню оцінювати результати експерименту. Сутність лабораторних занять полягає у тому, що студенти за завданням та під керівництвом викладача виконують різні досліди, спостереження, вимірювання, розраховують параметри і т.ін.

Практичне заняття – вид навчального заняття, на якому студенти під керівництвом викладача шляхом виконання певних відповідно сформульованих завдань закріплюють теоретичні положення навчальної дисципліни і набувають умінь та навичок їх практичного застосування.

Практичні заняття проводяться в аудиторіях або в навчальних лабораторіях, оснащених необхідними технічними засобами навчання, обчислювальною технікою тощо.

Перелік тем практичних занять визначається робочою програмою навчальної дисципліни.

Практичне заняття включає проведення контролю знань, умінь та навичок, постановку загальної проблеми (завдання) викладачем та її обговорення за участю студентів, розв'язання задач з їх обговоренням, вирішення контрольних завдань, їх перевірка та оцінювання.

Оцінки, одержані студентом на практичних заняттях враховуються при визначенні підсумкової оцінки з даної навчальної дисципліни.

Основною ціллю практичних занять є закріплення та поглиблення знань, які отримані на лекціях та під час самостійної роботи, а також формування вміння застосовувати їх для розв'язування практичних задач. Разом з тим, на цих заняттях, здійснюється активне формування і розвиток у студентів навичок і якостей, які необхідні для наступної професійної діяльності.

Семінарське заняття – вид навчального заняття, на якому викладач організує дискусію з попередньо визначених проблем. На підставі індивідуальних завдань (рефератів) студенти готують тези виступів з цих проблем.

Перелік тем семінарських занять визначається робочою навчальною програмою дисципліни. Семінарські заняття проводяться в аудиторіях або навчальних кабінетах, як правило, з однією академічною групою.

На кожному семінарському занятті викладач оцінює рівень підготовлених студентами рефератів, виступів, активність їх в дискусії, вміння формулювати та відстоювати свою позицію тощо. Оцінки за кожне семінарське заняття враховуються при визначенні підсумкової оцінки з даної навчальної дисципліни.

На семінарі студенти розширюють, поглиблюють та закріплюють основи теоретичних знань, які отримані на лекції. На семінарах ті, хто навчається, вчаться вільно висловлювати науково-теоретичні положення, відстоювати свою думку, розвивають самостійність мислення.

Індивідуальне навчальне заняття – проводиться з окремими студентами, які виявили особливі здібності в навчанні та схильність до науково-дослідної роботи і творчої діяльності з метою підвищення рівня їх підготовки та розкриття індивідуального творчого обдарування, а також зі студентами, які мають певні проблеми (відставання у навчанні). Індивідуальні навчальні заняття організовуються у позанавчальний час за окремим графіком, складеним кафедрою.

Індивідуальне заняття застосовується для підвищення рівня підготовки та розкриття індивідуальних творчих здібностей студентів та проводиться з окремими студентами. Видами індивідуальних завдань є - реферати, курсові і дипломні роботи. Вони видаються студентам у терміни, передбачені начальним планом. Індивідуальні завдання виконуються студентом самостійно під керівництвом викладача.

Під час самостійного вивчення навчальних матеріалів, літератури в ході підготовки до семінарів, лабораторних занять в процесі виконання курсових та дипломних робіт у студентів нерідко виникає потреба порадитися з викладачем, з'ясувати складні питання, отримати рекомендації за методикою навчальної роботи. Ця потреба задовольняється шляхом організації консультацій.

Індивідуальні завдання з дисципліни (реферати, розрахункові, графічні, розрахунково-графічні роботи, контрольні роботи, що виконуються під час СРС (домашні контрольні роботи), курсові, дипломні проекти (роботи) та ін. сприяють більш поглибленому вивченню студентом теоретичного матеріалу, формуванню вмінь використання знань на практиці. Види індивідуальних завдань з навчальних дисциплін визначаються робочим навчальним планом. Наявність позитивних оцінок, отриманих студентом за індивідуальні завдання, є необхідною умовою допуску до семестрового контролю з даної дисципліни.

Консультація – вид навчального заняття, на якому студент отримує від викладача відповіді на конкретні питання або пояснення окремих теоретичних положень чи їх практичного використання. Під час підготовки до екзаменів (семестрових, державних) проводяться групові консультації.

Протягом семестру консультації з навчальних дисциплін проводяться за встановленим кафедрою розкладом.

Консультації проводяться за графіком, який складається кафедрою. Але в університеті за проханням студентів і при необхідності консультації можуть проводитися і поза графіком.

Самостійна робота студента (СРС) є основним засобом засвоєння навчального матеріалу у вільний від аудиторних занять час.

Самостійна робота студента включає: опрацювання навчального матеріалу, виконання індивідуальних завдань, науково-дослідну роботу.

Навчальний час, відведений на самостійну роботу студента денної форми навчання, регламентується робочим навчальним планом і може

складати від 1/3 до 2/3 від загального обсягу навчального часу, відведеного на вивчення конкретної дисципліни.

Зміст самостійної роботи студента над конкретною дисципліною визначається робочою програмою, методичними матеріалами, завданнями та вказівками викладача.

Самостійна робота студента забезпечується системою навчально-методичних засобів, передбачених робочою програмою навчальної дисципліни: підручниками, навчальними та методичними посібниками, конспектами лекцій, збірниками завдань, комплектами індивідуальних семестрових завдань, практикумами, комп'ютерними навчальними комплексами, методичними рекомендаціями з організації СРС.

Навчальний матеріал дисципліни, передбачений для засвоєння студентом у процесі самостійної роботи, виноситься на підсумковий контроль разом з навчальним матеріалом, що вивчався при проведенні аудиторних навчальних занять.

Домінуючою формою організації навчальної роботи студентів у провідних вищих навчальних закладах світу, а саме основою підготовки фахівців вважають **самостійну роботу студентів**. Керівництво університетів України цілком розділяє цю думку і багато часу приділяє організації цієї форми навчальної роботи. Самостійна робота сприяє формуванню високої культури розумової праці студентів, допомагає сформувати корисні навички та вміння, служить головним засобом перетворення знань у переконання.

Для якісного здійснення самостійної роботи в університеті створені належні умови: бібліотека, безлімітний доступ до мережі Інтернет тощо.

Практична підготовка (практика) – форма навчального процесу, необхідна складова частина підготовки спеціалістів, що покликана забезпечити набуття студентами практичних професійних навичок та вмінь.

Основні форми практики:

- ознайомча;
- навчальна;

– стажування.

Практика є необхідним компонентом підготовки фахівців певного освітньо-кваліфікаційного рівня. Метою практики є оволодіння студентами сучасними методами, формами організації та інноваційними технологіями у галузі їх майбутньої професії, формування у них професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи у реальних **виробничих** умовах, виховання потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх застосовувати в практичній діяльності.

Залежно від конкретної спеціальності та цілей практика може бути: навчальна та виробнича. За змістом програми практики виокремлюється: конструкторська, асистентська тощо.

Перелік усіх видів практик, форми та терміни проведення визначаються навчальними і робочими навчальними планами.

Заключною ланкою практичної підготовки є переддипломна практика студентів у процесі якої реалізується завдання дипломного проекту (роботи).

Відповідальність за організацію, проведення і контроль практики покладається на випускову кафедру.

Звіт з практики захищається студентом перед комісією, яка призначається на кафедрі. Студенту, який не виконав програму практики з поважних причин, може бути надано право проходження практики повторно. Студент, який отримав незадовільну оцінку з практики, відраховується з університету.

Однією із важливих якісних показників форм організації навчання у вищій школі є **контрольні заходи**.

Семестровий контроль проводиться у формах семестрового екзамену, диференційованого заліку або заліку з конкретної навчальної дисципліни в обсязі навчального матеріалу, визначеного навчальною програмою, і в терміни, встановлені навчальним планом.

Семестровий екзамен – це форма підсумкового контролю засвоєння студентом теоретичного та практичного матеріалу з окремої навчальної дисципліни за семестр під час екзаменаційної сесії.

Семестровий диференційований залік – це форма підсумкового контролю, що полягає в оцінці засвоєння студентом навчального матеріалу з певної дисципліни на підставі результатів виконаних завдань.

Семестровий залік – це форма підсумкового контролю, що полягає в оцінці засвоєння студентом навчального матеріалу виключно на підставі результатів виконання ним певних видів робіт на практичних, семінарських або лабораторних заняттях.

Студент вважається допущеним до семестрового контролю з конкретної навчальної дисципліни (семестрового екзамену, диференційованого заліку або заліку), якщо він виконав всі види робіт, передбачені навчальним планом на семестр.

Екзамени складаються студентами у період екзаменаційних сесій, передбачених навчальним планом. Вищий навчальний заклад може встановлювати студентам індивідуальні терміни складання заліків та екзаменів. При використанні модульного контролю екзамени проводяться після вивчення дисципліни згідно з “Положенням з контролю знань та умінь студентів при організації навчального процесу за модульно-цикловим принципом”. Екзамени проводяться за розкладом, який доводиться до відома викладачів і студентів не пізніше, як за місяць до початку сесії. Порядок і методика проведення заліків та екзаменів визначаються вищим навчальним закладом.

Результати складання екзаменів і диференційованих заліків оцінюються за чотирибальною шкалою (“відмінно”, “добре”, “задовільно”, “незадовільно”), а заліки – за двобальною системою (“зараховано”, “незараховано”) і вносяться в екзаменаційну відомість, залікову книжку та екзаменаційний журнал.

Студенти, які одержали під час сесії більше двох незадовільних оцінок, відраховуються з вищого навчального закладу. Студенти, які одержали під час сесії не більше двох незадовільних оцінок, зобов'язані ліквідувати академічну заборгованість до початку наступного семестру. Повторне складання екзаменів допускається не більше двох разів з кожної дисципліни: один раз – викладачу, другий – комісії, яка створюється деканом факультету.

Студентам, які не з'явилися на екзамен без поважних причин, виставляється незадовільна оцінка.

Лекція – основний вид навчальних занять, призначених для викладення теоретичного матеріалу. Тематика курсу лекцій визначається робочою програмою навчальної дисципліни.

Лекція (лат. *lectio* – читання) – це стрункий, логічно завершений, науково обґрунтований, послідовний і систематизований виклад певної наукової проблеми, теми чи розділу навчального предмету, ілюстрований за необхідністю наочністю та демонструванням дослідів. Лекція має органічно поєднуватися з іншими видами навчальних занять, слугувати підґрунтям для поглиблення і систематизації знань, які набуваються студентами у процесі аудиторної та позааудиторної навчальної роботи.

Методика підготовки і проведення лекції має свою специфіку, на якій зупинимося детальніше. (**Додаток А. Тест “Який Ви лектор?” С. 232**). Найперше слід зазначити, що сучасна лекція – це посвячення слухачів у процес сумісної наукової роботи, залучення їх до наукової творчості, а не тільки передавання наукової істини. Тому характерною особливістю сучасної лекції має бути діяльнісна основа, яка означає не механічне поєднання діяльності викладача і студента, а перш за все їх взаємодію у сумісному навчальному пошуці.

Кожна окрема лекція є елементом курсу лекцій, який охоплює основний теоретичний матеріал окремої або кількох тем навчальної дисципліни. Лекції читаються професорами, доцентами вузу, а також

спеціально запрошеними для цього провідними науковцями або спеціалістами-практиками.

Лекція проводиться у відповідно обладнаних приміщеннях – аудиторіях.

Згідно вимог сучасної дидактики вищої школи лекція повинна забезпечувати:

- науковий виклад великого об'єму чітко систематизованої і концентрованої, методично грамотної опрацьованої сучасної наукової інформації;
- доказовість і аргументованість суджень;
- достатню кількість фактів, аргументів, прикладів, текстів чи документів, які підтверджують основні тези лекції;
- ясність, логічність і лаконічність викладу інформації;
- активацію навчально-пізнавальної діяльності слухачів різноманітними засобами;
- чітке окреслення кола запитань для самостійного опрацювання з посиланням на джерела інформації;
- аналіз різних поглядів на вирішення поставлених проблем;
- надання студентам можливості слухати, осмислювати і нотувати отриману інформацію;
- встановлення контакту з аудиторією та забезпечення ефективного зворотного зв'язку;
- педагогічно доцільне використання різноманітних засобів наочності;
- педагогічну завершеність (повне висвітлення наукової проблеми чи теми з логічними висновками).

Отже, науково-педагогічні працівники зобов'язані домогтися практичного втілення низки вимог, що характеризують сучасну ефективну лекцію як організовану форму, активний метод і психологічну технологію спільної освітньої діяльності зі студентами:

- високий науково-теоретичний і соціально-культурний рівень лекції;

– триланкова структура кожної лекції: вступ (завдання і план роботи), основна частина (дедуктивна або індуктивна побудова змістового викладу) і висновки (підсумки, узагальнення, рекомендації);

– жвава і цікава подача змісту лекції, що посилюється чіткістю вимови, граматичною та стилістичною правильністю живого мовлення лектора, а також умілим використанням допоміжних засобів – інтонації, міміки, жестів;

– повідомлення на лекції не лише теоретичних знань (теорії, закони, закономірності, поняття тощо), а й соціально-унормованої (плани, проекти, програми, технології, методики) та культурно-ціннісної інформації (ідеї, ідеали, переконання, оцінки, вірування, мотиви та ін.);

– економне використання лекційного часу завдяки вибору оптимального темпу викладення освітнього змісту, підготовки проблемних запитань студентам задля налагодження оперативного зворотного зв'язку, щоб бачити, як відбувається процес розуміння у студентській аудиторії;

– широке застосування графічно-символічних засобів (моделі, схеми, таблиці, креслення, символи, графіки, формули) для підтвердження чи спростування будь-якої значущої теоретичної засади або повного методологічного положення;

– професійна робота з психоемоційним настроєм аудиторії на тлі повного душевного втілення лектора як фахівця-науковця, громадянина та особистості за принципом “тут і тепер”.

Дидактична цінність лекції полягає у тому, що студент отримує можливість засвоїти значно більший об'єм інформації, ніж за той самий час самостійної роботи. Під час лекції досвідчений викладач може плідно впливати на погляди і переконання студентів, формувати у них уміння критично оцінювати отриману інформацію, ознайомлювати слухачів з новітніми науковими досягненнями.

Лекція слугує своєрідним дороговказом для студентів у неосяжному морі інформації. Вона незамінна, коли відчувається дефіцит літератури. Однак лекція має і певні недоліки: привчає студентів до пасивного

сприймання інформації і її механічного запису, гальмує бажання самостійно опрацювати інші джерела інформації окрім конспекту, звужує навчання у ВНЗ до школярства (наприклад, простого відтворення прослуханого) тощо.

Проведені дослідження (А.І. Кузьмінський) засвідчують, що після лекції з усього обсягу інформації студенти можуть відтворити лише 10 – 15% (як говорить народна мудрість: “В одне вухо влетіло, в друге вилетіло”). Окрім того великі потоки слухачів (більше 50 осіб) позбавляють викладача можливості ефективного управління розумовою діяльністю студентів [6].

Відсутність бажання студентів активно працювати на лекції може мати декілька причин, найбільш типовими з яких є наступні:

- невідповідність рівня складності пропонованого на лекції матеріалу рівню підготовленості студентів до його сприйняття;
- надмірна теоретизація матеріалу або навпаки його спрощення, “розжовування” до примітивізму;
- відсутність зв’язку між теоретичним матеріалом і його практичною значущістю;
- відсутність у студентів мотивації до вивчення конкретного предмету у зв’язку з нерозумінням його ролі в майбутній професійній діяльності;
- недостатня психолого-педагогічна та методична підготовка викладача, його невміння цікаво і доступно викладати навчальний матеріал, продумувати кожен фрагмент лекції та зацікавити ним слухачів. У зв’язку з цим приведемо одне порівняння: за даними американських фахівців підготовка до інтенсивної одногодинної лекції вимагає від викладача щонайменше 30 – 40 годин підготовки. Іншими словами, “високий енергетичний імпульс” лекції повинен забезпечуватися потужною і довготривалою “акумуляцією” інформаційної енергії. Отже, важливим показником лекції має бути її змістовність та інформативність – сукупність нових знань з теми, їх повнота і достовірність.

За способом викладу навчального матеріалу можна виокремити такі види лекцій:

- проблемні лекції;
- лекції-візуалізації;
- лекції-консультації;
- бінарні лекції;
- лекції-бесіди;
- лекції-дискусії;
- лекції із задалегідь запланованими помилками;
- лекції з аналізом конкретних ситуацій;
- лекції-конференції;
- лекції-прес-конференції.

За своєю дидактичною сутністю лекція виступає і як **організаційна форма навчання** – *“специфічний спосіб взаємодії викладача і студентів, у рамках якого реалізується різноманітний зміст і різні методи навчання”*, і як **метод навчання** – *“монологічний виклад навчального матеріалу в систематичній і послідовній формі, сконцентрований в основному навколо фундаментальних проблем науки”*.

Функції сучасної вузівської лекції: *методологічна, виховуюча, інформаційна, розвиваюча, орієнтуюча й організуюча.*

Методологічна функція лекції забезпечує вироблення певного наукового підходу до предмета, що полягає у вивченні предмета у русі й розвитку. При цьому лектор демонструє творчу лабораторію появи ідеї, закону, принципів, теорії пізнання явищ природи і суспільства, культури.

Виховуюча функція лекції дозволяє здійснити складне завдання формування особистості майбутнього спеціаліста, виховує в ньому переконливість і свідому активність.

Інформативна (освітня) функція лекції дозволяє поряд з передачею системи потрібних знань про предмет допомагати аудиторії самостійно вибудувати цю систему в процесі “образ – мислення”. *Найважливішу роль в лекції відіграє інформація* – передача знань – і їх аналіз, що вимагає

включення новітніх наукових даних, які оперативно відбивають процес розвитку наукової думки.

Розвиваюча функція лекції пов'язана із завданням формування пізнавальної активності аудиторії, вимагає ведення лекційного викладання як процесу самостійного творчого пізнання.

Орієнтуюча функція лекції дозволяє спрямувати студента в потоці інформації, одержаної із різноманітних джерел – лекцій, практичних занять, вивчення навчальної та наукової літератури тощо. Здійснюючи огляд наукової літератури, розкриваючи сутність наукових шкіл, аналізуючи теоретичні положення, лектор виділяє основне, істотне, вказує на правильний шлях вирішення поставлених завдань, допомагає виділити головне і відкинути зайве, вибудовує одержану наукову інформацію в чітку систему.

Організуюча функція лекції надзвичайно значуща, саме вона робить лекцію незамінною, найважливішою ланкою навчального процесу. У всій багатоманітності форм і методів навчальної діяльності тільки лекція здатна об'єднати всі елементи складного процесу пізнання, організувати й спрямувати процес для досягнення поставлених педагогічних цілей.

Динаміка лекції: Лекція включ. 4 фази: 1) 4 – 5 хв. початок сприймання; 2) 20 – 30 хв. оптим. сприйняття; 3) 10 – 15 хв. фаза зусиль; 4) стомлення.

Треба продумати кінець і початок, періоди розслаблення і напруження, бути доброзичливим.

Види лекцій. Існують різні види лекції: *тематична, вступна, заключна, оглядова, консультативна, настановча, поточна, узагальнююча, міні-лекція, кіно(відео)лекція, інструктивна, лекція вступу, лекція конкретизація, лекція інтеграція* – це лекції, що мають **пасивну форму**, тобто **традиційну**; а *лекція-брифінг, лекція-бесіда, лекція-диспут, лекція-анкета, лекція-дует, “круглий стіл”* – це лекції, що мають **активну форму**, тобто види спілкування лектора зі слухачами, які пов'язані з традиційною

лекцією, але можуть бути розглянуті як самостійні, нові методичні типи лекцій.

Пасивна форма лекцій:

Тематична лекція – основний вид лекції для вищої школи. У ній всебічно й систематично розкривається програмовий матеріал, виділяються провідні аспекти вивчення кожної наукової проблеми, виявляються взаємозв'язки між окремими частинами лекційного курсу.

Вступна лекція висуває й обґрунтовує основні методологічні позиції, визначає предмет і метод науки яка вивчається, зв'язок теоретичного матеріалу з суспільною практикою, особистим досвідом студентів і їх майбутньою спеціальністю. Головне її завдання при цьому визначається необхідністю збудження інтересу до навчального матеріалу теми, розкриття існуючих взаємозв'язків між іншими темами та пояснення існуючої системності у знаннях.

Заключна або підсумкова лекція завершує лекційний курс, систематизує одержані знання, підводить підсумки прочитаного курсу.

Оглядова лекція передбачає систематичний аналіз центральних наукових проблем курсу, які пов'язуються з практичним досвідом слухачів, завданнями професійної діяльності. Як правило, оглядові лекції з педагогіки читаються на випускних курсах. Оглядова лекція передбачає подачу навчальної інформації для поглиблення одержаних знань, приведенню їх у певну систему. Така лекція проводиться в кінці вивчення кількох споріднених загальною ідеєю тем і є узагальнюючою.

Консультативна лекція доповнює і уточнює матеріал оглядової, висвітлюючи розділи курсу, що викликають серйозні труднощі при самостійному вивченні.

Настановча лекція проводяться перед семінарами, конференціями тощо. Основне її призначення визначається необхідністю окреслити коло питань, проблем, які необхідно опрацювати, висвітлити на наступних заняттях.

Основною метою *поточної лекції* є розкриття та пояснення конкретної теми, яка має великий за обсягом і складну за змістом навчальну інформацію.

Лекція вступу готують студентів до творчого розв'язання навчально-пізнавальних задач. Вона визначає подальше відношення, інтерес слухачів до предмету, активізує їх розумову діяльність.

Основною метою *лекції конкретизації* є поглиблене поелементне вивчення і засвоєння якого-небудь поняття, теорії. Вона характеризується великою ємкістю. Тому ведучою функцією лекції конкретизації є інформативна.

На *лекції інтеграції* відбувається подальший розвиток перетворення отриманих знань, установлення зв'язків і відношень між їх елементами. Мета таких лекцій полягає у формуванні в студентів системи знань на основі усвідомлення загальної закономірності, загального принципу, поступового переходу від часткових до більш широких узагальнень. Основна функція цієї лекції є інтегративна, яка дозволяє із великої кількості одержаних знань виділяти тільки ті, на які припадає основне змістовне і логічне навантаження та які є опорою для встановлення зв'язків між основними поняттями теми, курсу, предмету.

Узагальнююча лекція. Проводиться на завершенні вивчаючого розділу або теми для закріплення отриманих слухачами знань.

Міні-лекція. Може проводитись викладачем на початку кожної пари протягом десяти хвилин по одному з питань вивчаючої теми.

Кіно(відео)лекція. Допомогає розвитку наочно-образного мислення у слухачів. Викладач здійснює підбір необхідних кіно-відеоматеріалів з конкретної теми. Перед початком огляду до слухачів доводиться цільова установка, у ході огляду кіно-відеоматеріалів лектор коментує події, що відбуваються на екрані.

Інструктивна лекція. Проводиться з метою організації самостійної наступної роботи слухачів із заглиблення, систематизації і узагальнення вивчаючого матеріалу на практичних, лабораторних заняттях. У ході лекції

слухачі отримують методичні рекомендації з роботи з навчальною літературою, зі змістом теми, виконують інструктивні завдання.

Лекційні спецкурси звичайно виходять за рамки навчальної програми, значно розширюючи й поглиблюючи наукові знання, одержані в рамках програми, полегшують їхнє творче осмислення.

Активна форма лекцій:

Лекція-брифінг. Така лекція складається з короткого (15 – 20 хвилин) повідомлення лектора і відповідей його на питання слухачів (45 – 60 хвилин). Принципово нових елементів методики лекція-брифінг не пропонує, але при підготовці необхідно особливо ретельно продумати зміст і форму вступного повідомлення. Воно повинно бути інформативним, зрозумілим, коротким, композиційно завершеним.

Лекція-бесіда – крім питань слухачів, вона допускає викладення ними своєї точки зору з того чи іншого питання. На такій зустрічі лектор і сам повинен ставити питання слухачам, щоб почути їх висловлювання, викладення їх позиції. Так утворюється ґрунт для обміну думками, для бесіди.

Лекція-диспут. Одна з функцій лектора – короткий виступ на початку зустрічі, але потім йде не просто розмова-діалог зі слухачами, а полемічна бесіда. Функції лектора передбачають таку постановку питань, яка веде до зіткнення думок і, відповідно, до пошуку аргументів, до поглибленого аналізу розглядаючих проблем. У цьому випадку методична майстерність лектора включає не лише вміння читати лекцію-монолог, відповідати на питання, вести бесіду, але й навички організації суперечки і вмілого керування нею.

Лекція-анкета. Для нечисельної і відносно підготовленої аудиторії складається анкета-опитник з 20 – 25 питань з теми лекції. Отримавши анкету на початку лекції, слухачі під керівництвом лектора з'ясовують, відповіді на питання, які не викликають у них складностей. Цей вид роботи трудоємкий і нелегкий для лектора, але досить ефективний, оскільки відразу

включає людей у роботу, дає можливість з'ясувати свої інтереси, брати участь у розробці плану лекції.

Бінарна лекція (лекція-дует) – читається двома лекторами одночасно. Помічено, що в такому випадку увага аудиторії значно збільшується, мислення активізується. Від лекторів вимагається відмінна співпраця, вміння взаємно доповнювати один одного, імпровізувати. Важлива і попередня домовленість про розділення функцій і розподіл фактичного матеріалу.

Якщо ж два або більше лектори розглядають одну загальну для них тему в одній і тій аудиторії, відповідаючи при цьому на питання слухачів або ведучи з ними бесіду, то виникає ситуація, відома під назвою "*круглий стіл*". Ця методика, що отримала розповсюдження у лекційній практиці, максимально демократизує спілкування лекторів і слухачів, так як передбачає їх рівність як співбесідників, колективно обговорюючих якусь проблему.

Зробити лекцію повноцінною допомагають **дидактичні принципи відбору і викладу матеріалу.**

– *науковість лекції.* Викладач встановлює, які знання, наукові теорії, закони, правила він повинен повідомити слухачам; відбирає найбільш яскравий, виразний фактичний, матеріал, наочність для посилення емоційної насиченості лекції.

– *доступність викладеного матеріалу.* Як вважають багато хто з педагогів, науковість і доступність навчання – принципи, що завжди розглядаються разом і в єдності. Підвищення доступності веде до зниження науковості, а в більш широкому розумінні до неприпустимого зниження науковості, відставання від розвитку науки, економічного й соціокультурного розвитку.

– *наступність.* Кожна лекція передбачає органічний зв'язок із попереднім матеріалом і точний вихід на наступний.

– *історичність*: викладений матеріал повинен співвідноситись з тією епохою, конкретним часом, коли зародилася ідея, розглядалося явище, з'явився той чи інший факт.

– *зв'язок теорії з практикою*, який виявляється в лекційному викладанні як практична орієнтація.

Виклад лекції повинен бути образним, “пізнавальним, емоційно-експресивним, дійово-вольовим”. Стиль – живий, виразний. Темп мовлення – середній, щоб дати можливість студентам записати основні положення лекції. Особливо важливо привчити до слухання лекцій вчорашніх конкурентів, які, як правило, не винесли із шкільної практики навичок лекційного засвоєння матеріалу. Багатьом із них надто важко сконцентрувати увагу на мові лектора, вибрати важливі моменти, грамотно оформити записи.

Взаємозв'язок лекції й підручника визначається специфікою навчального предмета. Лекції з фундаментальних дисциплін орієнтуються на підручник, однак, ним необмежуються. Викладач уводить у лекцію матеріали нових наукових досліджень, що знайшли відбиття у статтях, монографіях, результатах досліджень кафедри і т. д. Лекції зі спеціальних дисциплін значною мірою динамічні, позаяк матеріал підручника застаріває швидше. Тому звернення викладача до нових матеріалів стає нагальною необхідністю.

Крім лекції, у вищому педагогічному закладі успішно функціонують інші форми організації навчального процесу, що тісно і органічно пов'язані з лекцією.

В умовах сучасної вищої школи поряд із лекцією важливою формою організації навчання є семінарське заняття.

Семінарське (лат. *seminarium* – розсадник) **заняття** – вид навчальних практичних занять студентів вищих навчальних закладів, який передбачає самостійне вивчення студентами за завданням викладача окремих питань і тем лекційного курсу з наочним оформленням матеріалу у вигляді реферату, доповіді, повідомлення тощо.

Семінарські заняття тісно пов'язані з лекціями та іншими формами навчальної роботи у вищому навчальному закладі і зорієнтовані на формування у студентів умінь і навичок самостійно здобувати знання. Вони сприяють розвитку пізнавальної активності й самодіяльності студентів більшою мірою, аніж будь-які інші форми організації навчання; розвивають логічне мислення, спонтанне мовлення, уміння висловлювати й аргументувати власні думки, критично аналізувати аргументи опонентів, а також допомагають глибокому засвоєнню фундаментальних знань, формуванню переконань, виробленню активної життєвої позиції.

Окрім того, семінарські заняття дають змогу ближче познайомитися зі студентами, донести до них необхідну інформацію, а відтак перевірити, як вони засвоїли її, як користуються нею у навчальній, науковій і громадській роботі. Викладач має змогу враховувати життєвий досвід, теоретичну і практичну підготовку студента, його індивідуальні особливості і здібності, що зумовлює підвищення рівня підготовки кожного студента і цілої групи.

Семінарські заняття у вищій школі виконують такі функції (А. Боднар):

- поєднання лекційної форми навчання із систематичною самостійною роботою студентів над підручниками, посібниками і першоджерелами, теоретичної їх підготовки з практичною, формування пізнавальної мотивації;
- навчання студентів творчо працювати з підручниками, посібниками та іншими матеріалами, реферувати їх, готувати доповіді, виступи і повідомлення з окремих питань і виступати з ними на заняттях перед студентами групи чи курсу, відстоювати свою точку зору;
- розвиток творчого професійного мислення, умінь і навичок розумової праці, використання теоретичних знань для розв'язання практичних професійних завдань;
- формування у студентів інтересу до науково-дослідної роботи в галузі певної науки і залучення їх до досліджень, які здійснює кафедра, до студентських гуртків і товариств;
- організування повторення, закріплення знань, систематичне

контролювання роботи студентів і перевірка їх знань, умінь і навичок з окремих тем і розділів програми.

Залежно від ролі семінарських занять у навчально-виховній роботі вищої школи і завдань, що ставляться перед ними, їх поділяють (С. Зінов'єв) на семінари:

- що мають на меті поглиблене вивчення певного систематичного курсу і тематично пов'язаних з ним;
- що передбачають ґрунтовне опрацювання окремих найважливіших і типових методологічно тем курсу чи однієї теми;
- дослідницького характеру, що не пов'язані своєю тематикою з лекціями і передбачають поглиблене розроблення окремих проблем науки.

Незалежно від завдань і змісту виокремлюють просемінарські (підготовчі) і власне семінарські заняття.

Просемінар – перехідна від уроку форма організації навчально-пізнавальної діяльності студентів через практичні і лабораторні заняття, у структурі яких є окремі компоненти семінарської роботи, до вищої форми – власне семінарів.

Головним завданням просемінарських занять є вироблення у студентів вміння виконувати різноманітні практичні роботи (працювати з підручником, першоджерелами, реферувати літературу, складати тези), тобто, просемінари є своєрідними практикумами.

Вибір викладачем різновиду семінару зумовлюється багатьма чинниками: метою заняття і змістом навчального матеріалу, роком навчання (молодші, середні і старші курси), складом академічної групи, рівнем підготовки студентів, педагогічною майстерністю викладача тощо.

Серед власне семінарських занять найпоширенішими є такі види: розгорнута бесіда, доповідь (повідомлення), обговорення рефератів і творчих робіт, коментоване читання, розв'язування задач, диспут, конференція тощо (А. Алексюк, А. Бондар).

Семінар-розгорнута бесіда. На такому семінарі тему поділяють на невеликі за обсягом, але органічно пов'язані між собою питання. Формулюють їх як пізнавальні, проблемні завдання. Виконання одного завдання є основою для виконання наступного. Це дає змогу залучити до обговорення максимум студентів. Доцільно заохочувати слухачів виступати з уточненнями і доповненнями. Цей вид семінару не передбачає письмових доповідей чи рефератів. Його структура: організація групи – вступне слово викладача – власне бесіда – підведення підсумків заняття.

Семінар-доповідь (повідомлення). Такий семінар потребує ґрунтовної підготовки, використання багатьох джерел. Інколи заздалегідь доцільно провести дослід, спостереження, обробити числовий матеріал. Доповідач послідовно викладає свої думки, аргументує їх вагомими фактами, ілюструє переконливими прикладами. Решта студентів уважно його слухають, щоб бути готовими до доповнень, підтверджуючи чи спростовуючи викладене. Цей вид семінару має значні педагогічні можливості, але для їх реалізації необхідна активність студентів.

З метою активізації студентів під час таких занять вдаються до системи опанування. Сутність її в тому, що, крім основного виступаючого, виступають 1 – 2 опоненти. Усі повинні керуватися певними вимогами до відповідей: чіткість, повнота і точність викладу матеріалу на основі першоджерел і додаткової літератури; ілюстрування прикладами, фактами, цифрами; завершення відповіді логічним висновком; виклад літературною мовою; контакт виступаючого з аудиторією тощо.

Опонент уважно слухає відповідь, доповнює її, уточнює незрозумілі місця, висловлює свою думку зі спірних питань, оцінює відповідь. Після виступу опонентів виступають ще 4 – 5 студентів, а викладач підводить підсумок. Такий семінар часто набуває ознак дискусії.

Обговорення рефератів і творчих письмових робіт. Цей вид семінару за змістом і методикою близький до семінару-повіді, передбачає

взаєморецензування письмових робіт, ознайомлення з роботами і рецензіями на них, відбір кращих для обговорення на заняттях.

Коментоване читання. Як самостійне семінарське заняття його практикують рідко. Ефективне воно за необхідності опрацювати певну наукову роботу. Основне завдання коментованого читання полягає у формуванні у студентів вміння аналізувати і правильно тлумачити науковий текст.

Семінар-розв'язування задачі. Доцільний такий семінар після засвоєння матеріалу з теми чи розділу курсу. Для цього підбирають такі задачі, щоб можна було на конкретних прикладах розкрити органічний зв'язок науки з життям, активізувати пізнавальну діяльність студентів, розвинути у них навички користування довідковою літературою, документацією, даними періодичної преси.

Семінар-диспут (дискусія). Добре продумане його організування захоплює студентів, пробуджує інтерес до предмета, сприяє глибокому засвоєнню навчальної інформації, виховує принциповість, розвиває логічне мислення і мовленнєву діяльність. Він передбачає чітко, конкретно сформульовану тему і залучення до роботи всієї групи. Перелік питань має містити явні і приховані суперечності. Це спонукає мислити, сперечатися, доводити свою точку зору. Керуючи диспутом, викладач має виявляти тактовність, коректність, уважність.

За своєю структурою семінар-диспут містить вступне слово, власне дискусію і підбиття підсумків.

Семінар вибудовується так, що з доповіддю з кожного питання виступає один доповідач, який не розкриває його цілком, що передбачає доповнення, полеміку, обговорення. При цьому у висвітленні питання можуть бути різні погляди, різна оцінка явищ, подій. Завданням викладача є спрямування дискусії у потрібному напрямі, пояснення усіх положень, фактів і явищ, які обговорювались на занятті.

Для ефективного проведення диспуту на семінарських заняттях необхідні такі умови: безперечна спірність предмета обговорення (тезису дискусії); використання об'єктивних аргументів; дотримання правил формальної логіки; зацікавленість студентів – учасників дискусії; високий рівень комунікативних умінь студентів (уміння слухати і вникати в сутність поглядів опонентів, регулювати власний емоційний настрій, орієнтуватися в ситуації спілкування, її цілях, враховувати особистісні якості інших учасників дискусії).

Організуючи дискусію, слід враховувати суб'єктивні перешкоди залучення до неї: невпевненість у власній позиції; боязнь втратити свій статус; відсутність власної позиції; інтровертованість особистості (небажання розкривати власне “Я”); негативне емоційне ставлення до об'єкта дискусії (предмета, проблеми) і суб'єктів дискусії (викладача, учасників-студентів); особистісні риси (тривожність, підвищена критичність тощо).

Семінар-конференція. Це найскладніший вид семінару. Викладач наперед визначає тему, мету і завдання семінару, формулює основні і додаткові запитання, розподіляє їх між студентами з урахуванням індивідуальних можливостей, добирає літературу, заохочує студентів до пошуку додаткових матеріалів з теми, проводить групові й індивідуальні консультації. Під час підготовки до такого семінару використовують спостереження, матеріали екскурсій, результати досліджень, додаткову літературу тощо. Доцільним є запрошення фахівців з проблеми, що обговорюється.

Під час заняття одні студенти виступають із доповідями та повідомленнями, а інші доповнюють їх виступи, ставлять запитання, беруть участь у дискусії. Викладач спрямовує обговорення доповідей проблемними запитаннями, залучає до обміну думок, дискусії.

Семінар-прес-конференція. Кілька студентів готують доповіді з питань, передбачених планом семінару. Після виступу доповідачеві ставлять запитання, як це має місце на семінарі-конференції.

Семінар – “мозковий штурм”. Його мета – зніціювати максимум ідей для розв’язання проблеми. Викладач формулює проблему у формі запитання. Обговорення починається з виступу студента, який за кілька хвилин має запропонувати власний спосіб розв’язання проблеми. Запропоновані студентом ідеї в обмежений час обмірковуються усіма учасниками семінару. Відтак виступає інший студент пропонує іншу ідею або розвиває попередню. Кожен учасник семінару може висловлювати власні думки.

Успіх такого семінару залежить від дотримання певних умов: недопущення критики суджень, пропозицій, тез у момент генерування ідей; стимулювання генерування великої кількості ідей за короткий проміжок часу (“ланцюгова реакція”); чітка, зрозуміла всім постановка задачі.

Час проведення “мозкового штурму” не повинен перевищувати двох годин; відповіді, рішення під час заняття пропонуються без аргументування. Після генерації ідей проводиться їх об’єктивізація: фіксація всіх рішень, пропозицій, висловлювань, групування всіх ідей за змістом і призначенням, “звільнення” висловлювань від особистісних ознак шляхом стандартного записування ідей.

Критика запропонованих ідей починається на етапі *селекції*, тобто виділення за певною ознакою, і полягає у визначенні реальності пропозицій, значущості ідей за критеріями їх безпосередньої реалізації, виокремлення тих рішень, що вимагають конструктивного розроблення.

Просемінар проводиться зі студентами – першокурсниками з метою їх адаптації до лекційно-семінарської форми навчання у ВНЗ. Головним завданням просемінарських занять є формування у студентів умінь працювати з підручниками, першоджерелами, виконувати реферативні дослідження, готувати тези, доповіді та наукові виступи. Тобто, просемінари є своєрідними практикумами для підготовки першокурсників до навчально-пізнавальної діяльності на лекціях, у процесі практичних занять та самостійної роботи.

Лабораторне заняття – форма навчального заняття, під час якої студент під керівництвом викладача проводить природничі або імітаційні експерименти чи досліди з метою підтвердження окремих теоретичних положень певної навчальної дисципліни, набуває практичних навичок роботи з лабораторним устаткуванням, обладнанням, обчислювальною технікою, вимірювальною апаратурою, методикою експериментальних досліджень.

Основними завданнями лабораторних занять є: поглиблення та уточнення знань, здобутих на лекціях і в процесі самостійної роботи; формування інтелектуальних умінь і навичок планування, аналізу та узагальнень; опанування техніки; нагромадження первинного досвіду організації виробництва та оволодіння технікою управління ним тощо.

Проведення заняття передбачає такі етапи: попередній контроль готовності студентів до виконання конкретної лабораторної роботи; виконання конкретних завдань відповідно до запропонованої тематики; оформлення індивідуального звіту; оцінювання викладачем результатів роботи студентів.

Реферати, аналітичні огляди та ін. – це індивідуальні завдання, які сприяють поглибленню і розширенню теоретичних знань студентів з окремих тем дисципліни, розвивають навички самостійної роботи з навчальною та науковою літературою. Ця форма індивідуальних завдань рекомендується для теоретичних курсів і дисциплін гуманітарного та соціально-економічного циклу.

Розрахунково-графічна робота (РГР) – індивідуальне завдання, яке передбачає вирішення конкретної практичної навчальної задачі з використанням набутих теоретичних знань. Значну частину такої роботи складають розрахунки, які можуть супроводжуватися ілюстративним матеріалом: графіками, векторними діаграмами, гістограмами тощо та графічним матеріалом, виконаним відповідно до чинних нормативних вимог.

Курсовий проект (КП) з навчальної дисципліни – це творче індивідуальне завдання, кінцевим результатом виконання якого є розробка

нового продукту (пристрою, обладнання, технологічного процесу, механізму, апаратних і програмних засобів тощо (або їх окремих частин)). Курсовий проект містить розрахунково-пояснювальну записку, креслення та інші матеріали, які визначаються завданням на курсове проектування. Курсовий проект виконується студентом самостійно під керівництвом викладача протягом визначеного терміну в одному семестрі згідно з технічним завданням на основі знань та умінь, набутих з даної та суміжних дисциплін, а також матеріалів промислових підприємств і науково-дослідних установ, патентів тощо.

Курсова робота (КР) – це індивідуальне завдання, яке передбачає розробку сукупності документів (розрахунково-пояснювальної або пояснювальної записки, при необхідності – графічного, ілюстративного матеріалу) та є творчим або репродуктивним рішенням конкретної задачі щодо об'єктів діяльності фахівця (пристроїв, обладнань, технологічних процесів, механізмів, апаратних та програмних засобів, або їх окремих частин; економічних, соціальних, лінгвістичних проблем тощо), виконаним студентом самостійно під керівництвом викладача згідно із завданням, на основі набутих з даної та суміжних дисциплін знань та умінь.

Курсові проекти (роботи) сприяють розширенню і поглибленню теоретичних знань, розвитку навичок їх практичного використання, самостійного розв'язання конкретних завдань.

Тематика курсових проектів (робіт) повинна відповідати завданням навчальної дисципліни або кількох дисциплін і має тісно пов'язуватися з практичними потребами конкретного фаху, затверджується і доводиться до відома студентів.

Студентам надається право вибору теми курсового проекту (роботи) або запропонувати власну.

Керівництво курсовими проектами (роботами) здійснюється кваліфікованими викладачами. Захист курсового проекту (роботи) проводиться прилюдно перед комісією, склад якої визначається кафедрою.

Студент, який без поважної причини не подав курсовий проект (роботу) у зазначений термін або не захистив його, вважається таким, що має академічну заборгованість. При отриманні незадовільної оцінки студент за рішенням комісії виконує курсовий проект (роботу) за новою темою або доопрацьовує попередню роботу в термін, визначений деканатом (кафедрою).

Дипломна робота – кваліфікаційна робота, призначена для об'єктивного контролю ступеня сформованості умінь та знань розв'язувати типові завдання діяльності, які, в основному, віднесені в освітньо-кваліфікаційних характеристиках до організаційної, управлінської і виконавської (технологічної, операторської) робочих функцій.

Дипломні (кваліфікаційні) проекти (роботи) виконуються на завершальному етапі навчання студентів і передбачають:

- систематизацію, закріплення, розширення теоретичних і практичних знань зі спеціальності та застосування їх при розв'язанні конкретних наукових, технічних, економічних виробничих й інших завдань;

- розвиток навичок самостійної роботи й оволодіння методикою дослідження та експерименту, пов'язаних з темою проекту (роботи).

Написання дипломної роботи є результатом вивчення студентами загальнотеоретичних і спеціальних дисциплін, практики організації роботи з конкретної спеціальності.

Дипломна робота як узагальнений виклад результатів і наукових положень, висунутих автором для публічного захисту, повинна мати внутрішню єдність і свідчити про особистий внесок автора в науку і (або) практику.

Магістерська дипломна робота – найважливіший етап у підготовці фахівця, завершальна ланка в єдиній системі теоретичного і практичного навчання студента. Майбутній фахівець має продемонструвати ступінь своєї підготовленості з обраної спеціальності, рівень загальної, наукової і

професійної ерудиції, творчий пошук нових напрямків в науковому і практичному підході до розв'язання поставлених завдань.

Дипломна робота виконується на базі отриманих у процесі навчання і придбаних під час студентських наукових досліджень теоретичних знань, зібраного фактичного матеріалу з обраної теми дослідження під час практики. Майбутній випускник зобов'язаний в межах дипломної роботи подати з обраної проблематики власну оцінку суми знань, розроблених світовою наукою, зробити загальні й конкретні висновки, запропонувати свої рекомендації щодо зміни, поліпшення, реорганізації сучасного стану ситуації.

Консультація – вид навчального заняття, на якому студент отримує від викладача відповіді на конкретні питання або пояснення окремих теоретичних положень чи їх практичного використання. Під час підготовки до екзаменів (семестрових, державних) проводяться групові консультації.

Протягом семестру консультації з навчальних дисциплін проводяться за встановленим кафедрою розкладом.

Педагогічна технологія – це інноваційна модель організації навчального процесу, яка передбачає цілісну систему використання нетрадиційних методів формування та контролю знань, умінь, або застосування традиційних методів у нетрадиційних умовах.

У практиці навчально-виховної діяльності сучасного вищого навчального закладу найпоширеніші такі **педагогічні технології навчання**:

- диференційоване навчання;
- проблемне навчання;
- ігрові технології навчання;
- інформаційні технології навчання;
- кредитно-модульна технологія навчання;
- особистісно орієнтоване навчання.

Складові педагогічної технології:

- 1) чітка, послідовна педагогічна, дидактична розробка цілей навчання, виховання;
- 2) структурування, упорядкування, ущільнення змісту, інформації, що підлягають засвоєнню;
- 3) комплексне застосування дидактичних, технічних, у тому числі і комп'ютерних, засобів навчання та контролю;
- 4) посилення, наскільки це можливо, діагностичних функцій навчання і виховання;
- 5) гарантованість досить високого рівня якості навчання.

Навчальна (педагогічна) технологія передбачає розгляд різних технологій навчання, які є інноваційними в організації навчального процесу.

Визначення сутності поняття “**педагогічна технологія**” вчена С.О. Сисоєва розглядає як створену адекватно до потреб і можливостей особистості і суспільства, теоретично обгрунтовану навчально-виховну систему соціалізації, особистісного і професійного розвитку і саморозвитку, яка внаслідок упорядкованих професійних дій педагога при оптимальності ресурсів і зусиль всіх учасників освітнього процесу, гарантовано забезпечує ефективну реалізацію свідомо визначеної освітньої мети та можливість відтворення процесу на рівні, який відповідає рівню педагогічної майстерності педагога [10, С. 287 – 293].

С.С. Вітвицька стверджує, що кожна **педагогічна технологія** має відповідати основним методологічним вимогам, критеріям технологічності:

- концептуальності, тобто мати підґрунтям певну концепцію, що містить філософське, психологічне, дидактичне та соціально-педагогічне обґрунтування освітніх цілей;
- системності, мати всі ознаки системи;
- логічності, цілісності та взаємозв'язку усіх елементів системи;
- керованості, тобто можливості цілепокладання, проектування процесу навчання і виховання, поетапної діагностики, варіювання методами та засобами навчання і корекції знань та вмінь;

– відтворюваності, тобто можливості застосування в інших однотипних умовах та іншими суб'єктами;

– єдності змістової та процесуальної частин, їх взаємообумовленості;

– ефективності, тобто оптимальності зусиль для отримання гарантованого запланованого результату – певного стандарту навчання [4].

Сучасна педагогічна технологія – це синтез досягнень педагогічної науки і практики, поєднання традиційних елементів минулого досвіду і того, що породжено суспільним і технічним прогресом та гуманізацією, демократизацією суспільства і технологічною революцією. Джерелами і складовими частинами нових педагогічних технологій є: соціальні перетворення і нове педагогічне мислення; суспільні, педагогічні, психологічні науки; сучасний передовий педагогічний досвід; історичний вітчизняний і зарубіжний досвід (надбання попередніх поколінь); народна педагогіка.

У сучасних освітніх технологіях інноваційні процеси носять дискретний, циклічний характер, тісно пов'язаний з життєвим циклом нововведення, та залежать від дії **низки психологічних чинників**, серед яких головними є:

– готовність студентів до сприяння сучасних освітніх технологій та позитивна мотивація навчальної діяльності;

– готовність викладачів і студентів до творчої діяльності;

– оптимальний психологічний клімат освітнього процесу та майстерність педагогів;

– врахування психологічних аспектів управління вищим навчальним закладом.

Психологічні чинники в сучасних освітніх технологіях спрямовані не тільки на збереження вже досягнутого рівня знань, а на його трансформацію. Зміни повинні бути (і на рівні організації, і на рівні особистості) чітко спрямовані на досягнення мети, мати відповідні засоби досягнення.

1. Найбільш оптимальні динамічні процеси в освітній діяльності в умовах сьогодення можуть бути реалізовані за такої організації навчально-виховного процесу, яка ґрунтується на формуванні організаційно-психологічного клімату, створенні ситуації освітніх технологій.

2. Педагогічна діяльність має бути чіткіше зорієнтована щодо її кінцевого результату. Порівняння цього результату з поставленою метою дозволить визначити ступінь розробленості моделі, ефективність запропонованого комплексу засобів реалізації мети. Близькою метою може бути формування загальної культури, достатнього та професійного рівня молодого фахівця, віддаленою – формування професійної майстерності.

3. Запланований результат можна одержати лише за умови системного підходу до процесу впровадження сучасних освітніх технологій підготовки спеціалістів у вищому навчальному закладі.

4. Деякі уміння в галузі організаційно-управлінської діяльності у студентів, які виконують різноманітні рольові функції, можна сформувати, поступово переходячи з початкового етапу навчання до подальшого набуття спеціальних навичок на заняттях із спеціальних предметів, практичних заняттях та ін.

5. За наявності впливу психологічних чинників сучасних освітніх технологій, самооцінки і самоконтролю індивідів зростає міра узгодженості дій навчальної групи, що спрямовує суб'єктну активність кожного учасника освітнього процесу. Безперервність паритетної соціальної взаємодії за умов модульно-розвивального навчання сприяє становленню позитивної “Я-концепції” особистостей викладача та студентів.

Наслідком **організації сприятливого соціально-психологічного клімату** є конструювання розвивального освітнього простору, в якому дії членів навчальної групи спрямовуються на узгодження ціннісних орієнтацій навчальної групи. У такий спосіб створюються умови життєдіяльності групи як соціального об'єднання свідомих суб'єктів, які здатні до саморегуляції своєї індивідуальної та групової взаємодії. Студент бере на себе відповідні

зобов'язання, виконує соціально-психологічні вимоги етапів модульно-розвивального процесу, підтримуючи власну “Я-концепцію” шляхом самоусвідомлення і самоконтролю своїх дій, вчинків, поведінки.

Соціально-психологічне моделювання (проектування) освітнього процесу щодо впровадження сучасних освітніх технологій є ефективною дією, яку доцільно здійснювати у двох напрямках забезпечення розвивальної взаємодії:

а) конструювання організаційного клімату вищого навчального закладу;

б) створення оптимального соціально-психологічного клімату у студентських колективах.

Педагогічна (грец. *paídos* – дитина і *ago* – веду, виховую) **психологія** (грец. *psyche* – душа і *logos* – вчення) – галузь психологічної науки, яка вивчає психологічні закономірності навчання і виховання підростаючої особистості та особливості діяльності вчителя.

Таке визначення є найпоширенішим у сучасній науково-методичній літературі, але воно не стало загальноприйнятим.

Сучасний російський психолог Людмила Столяренко вважає, що цим терміном нині позначають дві різні науки: галузь психології – *базову науку*, яка покликана вивчати природу та закономірності процесів навчання і виховання; *прикладну науку*, метою якої є використання досягнень усіх галузей психології для вдосконалення педагогічної практики. Іншої думки дотримувався російський психолог Борис Ананьєв (1906 – 1972), який розглядав педагогічну психологію як прикладну комплексну галузь знань, що посіла певне місце між психологією і педагогікою, стала сферою спільного вивчення взаємозв'язків між вихованням, навчанням і розвитком підростаючого покоління. Таке розуміння педагогічної психології не збігається з традиційним тлумаченням цієї науки, що свідчить про відсутність у дослідників єдності в поглядах на її предмет і завдання.

Об'єктом вивчення педагогічної психології є діяльність учня під цілеспрямованим впливом педагога, який створює оптимальні умови для засвоєння школярем соціокультурного досвіду людства, а також у процесі самоосвіти і самовиховання.

Предметом дослідження педагогічної психології є умови, факти, чинники, механізми та закономірності засвоєння учнем знань і вмінь, закономірності його розумового та особистісного розвитку як суб'єкта навчальної діяльності. Він постійно змінюється під впливом нових завдань, які постають перед сучасною школою, та вдосконаленням технологій навчання і виховання школярів.

Деякі психологи (Л. Виготський та ін.) основним предметом вивчення педагогічної психології вважають розкриття закономірностей засвоєння знань; виявлення співвідношення “житейських” і наукових понять як джерела соціокультурної адаптації дитини в суспільстві; дослідження мотивації учіння залежно від етапів вікового розвитку. Нині у педагогічній психології особливу увагу приділяють вивченню взаємозв'язку когнітивного, емоційно-потребного і регулятивно-вольового аспектів у структурі особистості, які забезпечують її активність, самостійність і вибірковість у процесі учіння, роблять учня реальним суб'єктом освітнього процесу.

Педагогічна психологія також вивчає вплив біологічного і соціального факторів на розвиток особистості та акцентує на вирішальній ролі у цьому процесі суспільно вироблених форм навчання і виховання, розкриває джерела і рушійні сили її розвитку, досліджує особливості та закономірності переходу учня від нижчих рівнів пізнавальної діяльності до вищих, самостійних і творчих рівнів пізнання, здійснює пошук ефективних критеріїв розумового розвитку і визначає оптимальні умови, за яких розвиток учнів відбувається найбільш прогресивно в процесі навчання. До її компетенції також належать виявлення та вивчення тих структурних змін і новоутворень у психіці дитини, які виникають під впливом різної організації навчально-виховного процесу, та розроблення ефективних методів керування

розумовою діяльністю учнів, що забезпечують максимальне врахування їх індивідуально-психологічних особливостей, через упровадження у навчальний процес нових освітніх технологій (проблемне навчання, комп'ютеризація тощо).

За допомогою експериментальних досліджень педагогічна психологія виявляє вікові межі засвоєння знань, що суттєво впливає на створення нових шкільних навчальних планів і програм; розкриває фактори, які на різних вікових етапах негативно впливають на навчання учнів і є причинами зниження рівня їх успішності; розробляє психологічні вимоги до підручників і навчальних посібників, наочності та технічних засобів навчання; досліджує доступність навчального матеріалу і ефективність методів викладання; вивчає особливості праці вчителя і вимоги, які ставить суспільство до його особистісних якостей. Вона розкриває психологічні аспекти цілеспрямованого формування пізнавальної діяльності і суспільно значущих якостей особистості; умови, які забезпечують оптимальний розвивальний ефект навчання; можливості врахування індивідуально-психологічних особливостей учнів; взаємини між педагогом і учнями, а також усередині учнівського колективу; психологічні основи самої педагогічної діяльності.

Неоднозначність у тлумаченні поняття “педагогічна психологія” породжує у вчених різноманітні погляди на об'єкт і предмет дослідження цієї дисципліни. Так, російський психолог Сергій Рубінштейн (1889 – 1960) визначав предмет педагогічної психології як дослідження процесу засвоєння знань, до якого входять сприймання матеріалу, його осмислення і запам'ятовування, що дає змогу учневі використовувати засвоєне у різних ситуаціях і при розв'язуванні різних завдань. Однак сучасний російський психолог Ніна Тализіна стверджує, що педагогічна психологія повинна насамперед вивчати процес учіння, його структуру, об'єктивні характеристики і закономірності перебігу, індивідуальні особливості учнів і умови, за яких спостерігається найбільший розвивальний ефект.

Російський учений Вадим Крутецький (1917 – 1991) був переконаний, що педагогічна психологія покликана вивчати закономірності в оволодінні знаннями, навичками і вміннями, досліджувати індивідуальні відмінності учнів, розкривати особливості і закономірності формування в них активного самостійного і творчого мислення, а також ті психічні новоутворення, які виникають під впливом навчання і виховання. Наближеною до цього погляду є позиція українського психолога Людмили Проколієнко (1927 – 1989), яка вважала, що предметом вивчення педагогічної психології мають бути загальні питання психології оволодіння знаннями, навичками і вміннями під час навчання, керування процесами учіння і навчання, формування пізнавальних процесів в умовах навчання. На її думку, до компетенції педагогічної психології слід зарахувати виявлення надійних критеріїв розумового розвитку дітей і визначення найбільш сприятливих умов, які б забезпечували цей розвиток; вивчення закономірностей формування у школярів самостійного і творчого мислення; оцінювання доступності навчального матеріалу на кожному з вікових етапів навчання і ефективність різних методів його викладання; розроблення психологічних вимог до підручників, навчальних посібників, наочності і технічних засобів навчання.

Сучасний російський психолог Тетяна Габай переконана, що відповідно до вимог системного підходу предмет педагогічної психології не можна обмежувати тільки вивченням пізнавальної діяльності учня (учінням), яка є лише однією з підсистем спільної діяльності вчителя і учня. Друга підсистема – діяльність педагога, який навчає і виховує дитину. Тому предметом педагогічної психології повинна бути і нормативна структура спільної діяльності, у якій учень сприймає і засвоює, а вчитель передає йому соціальний досвід і створює сприятливі умови для його успішного засвоєння. Натомість сучасний російський психолог Ірина Зимня стверджує, що предметом педагогічної психології мають слугувати факти, механізми і закономірності засвоєння соціокультурного досвіду людиною, інтелектуального й особистісного розвитку дитини як суб'єкта учбової

діяльності, яку організовує і якою керує педагог у різних умовах освітнього процесу.

Деякі психологи (І. Зимня, Л. Проколієнко, Н. Тализіна та ін.) предмет педагогічної психології розглядають розширено. Крім загальних закономірностей процесів навчання і виховання, до нього включають вікові та індивідуальні особливості перебігу цих процесів, психологічні особливості учнів і вчителів, окремі питання психології особистості, вікової і соціальної психології та ін. Подібної думки дотримується і сучасний російський психолог Ірина Якиманська, зазначаючи, що предметом педагогічної психології “повинно бути вивчення закономірностей становлення і розвитку особистості учня у спеціально організованому освітньому процесі, метою якого є не тільки навчання, а й вивчення індивідуальності кожної дитини, створення необхідних психолого-педагогічних умов для її розкриття і цілеспрямованого впливу”. Вона є послідовницею поглядів російського психолога Льва Виготського (1896 – 1934) про те, що педагогічну психологію не можна розглядати як загальну або вікову психологію, застосовану до процесів навчання. Відповідно, педагогічна психологія утверджується як міждисциплінарна галузь. Розробивши цілісну теорію навчання і виховання, сучасна педагогічна психологія стала самостійною галуззю психологічної науки зі своїм предметом дослідження, методами і науковою проблематикою. Вона розвивається у загальному контексті наукових уявлень про людину, розв’язуючи при цьому специфічні завдання, до яких психологи (І. Зимня, О. Власова та ін.) зараховують:

- визначення сензитивних періодів у розвитку окремих психічних функцій і особистісних якостей дитини;
- розроблення критеріїв та показників розумового розвитку і вихованості особистості;
- установлення вікових меж засвоєння знань;
- вивчення механізмів, особливостей і закономірностей навчального і виховного впливу на розумовий та особистісний розвиток учня;

- психологічне обґрунтування змісту і методів навчання;
- виявлення зв'язку між формами і методами навчання й виховання та розумовим розвитком учня;
- формування операційного складу учбової діяльності школярів у процесі розв'язування різноманітних завдань;
- розроблення психодіагностичних методик для встановлення рівня і якості засвоєння знань, а також причин труднощів і відставання у навчанні;
- розроблення корекційних методів для роботи зі слабовстигаючими і недисциплінованими школярами;
- визначення механізмів і закономірностей розвивального навчання, зокрема розвитку теоретичного мислення;
- визначення зв'язку між рівнями інтелектуального й особистісного розвитку учня і формами та методами навчального і виховного впливів (співробітництво, активні методи навчання та ін.);
- вивчення психологічних основ педагогічної діяльності та ін.

При розв'язанні цих та інших завдань педагогічна психологія намагається з'ясувати: чи можливе активне цілеспрямоване формування особистості, які оптимальні форми, умови і механізми цього процесу. Розкриваючи психологічні механізми формування морально-вольової сфери особистості, моральних уявлень, понять, переконань і почуттів, педагогічна психологія виявляє загальні закономірності проектування особистості підростаючої людини, а також умови і специфіку організації навчально-виховного процесу на різних етапах шкільного навчання. Значну увагу приділено вивченню особливостей діяльності вчителя як організатора навчально-виховного процесу, розвитку його знань, навичок і вмінь, становленню педагогічних здібностей і підвищенню педагогічної майстерності.

Крім традиційних завдань, перед педагогічною психологією постали нові проблеми, пов'язані з появою дитячого алкоголізму, наркоманії, підліткового та юнацького сексу, зростанням правопорушень, негативного

впливу масової культури і засобів масової комунікації на розвиток дітей, які потребують поглибленого теоретичного вивчення і практичного розв'язання.

Отже, педагогічна психологія досліджує психологічні аспекти управління навчально-виховним процесом і виявляє оптимальні умови формування пізнавальних процесів та соціально важливих якостей особистості, розробляє критерії і показники розумового й особистісного розвитку школярів та особливості впливу навчально-виховних технологій на різних етапах її шкільного навчання. У процесі вивчення педагогічної психології потрібно визначити її місце і роль у системі наук; проаналізувати розроблені психологічні теорії і виявити психологічні проблеми в системі відкритої освіти; дати психологічну характеристику провідних елементів педагогічної системи (учня і вчителя); обґрунтувати основні положення теорії виховання у сучасній системі освіти та застосування її на практиці; розробити основи навчання в нових освітніх середовищах, які опираються на використання засобів комп'ютерних і телекомунікаційних технологій.

Останнім часом у практику роботи вищої школи активно входять нові інформаційні технології навчання. Однією з них є **інтерактивні технології**. Сутність інтерактивних технологій в тому, що навчання відбувається при взаємодії тих, хто навчається. Викладач та студенти є суб'єктами навчання. Особлива цінність інтерактивного навчання в тому, що студенти навчаються ефективній роботі в колективі (на жаль, студенти не мають навиків колективної роботи). При правильному, спланованому і систематичному застосуванні інтерактивних технологій цю проблему можна розв'язати. Інтерактивні методи навчання є частиною особистісно-зорієнтованого навчання, оскільки сприяють соціалізації особистості, усвідомлення себе як частини колективу, своєї ролі і потенціалу.

Алгоритм роботи педагога при проведенні інтерактивного заняття:

1) визначення доцільності використання інтерактивних прийомів саме на цьому занятті;

2) ретельний відбір та аналіз навчального матеріалу, у тому числі й додаткового (тести, приклади, ситуації, завдання для груп та ін.);

3) планування заняття – етапи, хронометраж, орієнтовний поділ на групи, ролі учасників, запитання та можливі відповіді;

4) вироблення критеріїв оцінювання ефективності роботи груп, заняття;

5) мотивація навчальної діяльності шляхом створення проблемної ситуації, наведення цікавих фактів та ін.

6) забезпечення розуміння студентами змісту їхньої діяльності та формування очікуваних результатів під час оголошення, представлення теми;

7) надання студентам необхідної інформації для виконання практичних завдань за мінімально короткий час;

8) забезпечення засвоєння навчального матеріалу студентами шляхом інтерактивної вправи (на вибір викладача);

9) рефлексія (підбиття підсумків) у різних формах – індивідуальна робота, робота в парах, групах, дискусія, у вигляді малюнків, схем, графіків та ін. [69, с. 311].

Орієнтовний розподіл часу між етапами інтерактивного заняття: мотивація – 5%; оголошення теми – 5%; інформування студентів – 10-15%; інтерактивна вправа – 50-60 %; рефлексія – 15-20%.

Нині зацікавлення викликають **технології модульного навчання**.

Кредитно-модульна система організації навчального процесу – модель організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів), запропонованих Болонською декларацією.

Кредит (лат. credit – він вірить) – числова міра повного навчального навантаження студента з конкретної дисципліни, яка становить 36 годин роботи студента самостійно і під керівництвом науково-педагогічного працівника. Вона спонукає студентів до вільного вибору навчальних дисциплін та якісного їх засвоєння і є одним з критеріїв порівняння

навчальних систем вищих навчальних закладів. Час, наданий для підсумкового контролю, не входить у кредит.

Кредитно-модульна організація навчання за своєю суттю є гуманістичною і базується на засадах суб'єктно-суб'єктної, толерантної, партнерської педагогіки. Траєкторію свого навчання, індивідуальну програму своєї освіти визначає студент з допомогою викладача-тьютора (опікуна). Навчання має рівномірно розподілений, рівномірно напружений характер упродовж усього терміну перебування студента у вищому навчальному закладі. І найголовніше, ця система гарантує високу якість підготовки, а значить, забезпечує студента від професійної непридатності після завершення навчання.

Модернізація навчального процесу в руслі вимог Болонської декларації передбачає значне збільшення обсягів самостійної роботи студента (до 50 – 60 %), індивідуалізацію навчання, що, відповідно, потребує належного науково-методичного забезпечення навчального процесу, відповідної матеріальної бази, поліпшення фінансово-побутового стану студента.

Успішність модульного навчання залежить від дотримання паритетних взаємин між педагогом і студентами.

Модульне навчання сприяє комплексному підходу до розгляду та розв'язання таких завдань:

- формування змісту навчання, здатного гнучко реагувати на конкретні умови навчання, потреби практики;
- стимулювання самостійності та відповідальності студентів;
- реалізація творчого потенціалу педагога, звільнення його від рутинних обов'язків;
- забезпечення індивідуалізації навчання щодо темпу, рівня допомоги та диференціації змісту навчання;
- здійснення якісного процесу навчання, унаслідок якого досконало оволодівають знаннями, навичками та вміннями всі студенти або переважна їх більшість.

Впровадження КМСОНП (кредитно-модульної системи організації навчального процесу) сприятиме розв'язанню важливих завдань вищої освіти:

- адаптація ідей ECTS (Європейська кредитно-трансферна накопичувальна система) до системи вищої освіти України з метою забезпечити мобільність студентів у процесі навчання та гнучкість підготовки фахівців з огляду на швидкозмінні вимоги національного та міжнародного ринків праці;

- забезпечення студентам можливості навчатися за індивідуальною інваріантною частиною освітньо-професійної програми, сформованої за вимогами замовників та побажаннями студентів, що сприятиме їх саморозвитку та підготовці до життя у вільному демократичному суспільстві;

- стимулювання учасників навчального процесу з метою досягнення високої якості вищої освіти;

- унормування порядку надання студенту можливості отримати професій кваліфікації відповідно до ринку праці.

Структура навчального процесу за модульним принципом характеризується наступним змістом її елементів і логікою побудови. Вивчення теми (розділу) навчального матеріалу проводиться не по частинам на заняттях, а подається цілісно узагальненим модулем на установчих лекціях. Тривалість лекцій визначається об'ємом теоретичного матеріалу, способами його структурування. Установчі лекції висвітлюють особливо складні, проблемні питання теми, найновіші факти і події. Активізація мислення студентів в ході лекції забезпечується, якщо лекція носить проблемний характер. Роль викладача в реалізації такої педагогічної технології змінюється – він в основному виконує роль консультанта.

Самостійна робота студентів під керівництвом викладача на занятті повинна забезпечити підвищення вимог до інформаційної ємкості змісту навчальних предметів, до творчої самостійної діяльності студентів. Під час використання нових педагогічних технологій вводиться система модульного

контролю. Модульний контроль та визначення рейтингу студентів використовується для того, щоб стимулювати систематичну та самостійну роботи студентів, підвищення об'єктивності оцінювання їхніх знань, створення здорової конкуренції між ними в навчанні, виявлення і створення творчих здібностей.

Існує інший варіант – стратегічний. Він передбачає переведення навчального процесу на комп'ютерну технологію навчання. Вона можлива за умови розробки комп'ютерних програм, курсів і адекватних їм організаційних форм, методів викладання і навчання. Одною з основних цілей такої технології є моделювання використання комп'ютерів у майбутній професійній діяльності спеціалістів. Після загального заняття студентам пропонується машинний варіант індивідуального спілкування на комп'ютері.

Комп'ютер виконує функції робочого інструменту: засобу підготовки текстів та їх збереження; текстового редактора; графічного редактора; обчислювальної машини; засобу моделювання. Функцію об'єкта навчання комп'ютер виконує при програмуванні; створенні програмних продуктів; застосуванні різних інформаційних середовищ.

Викладач у комп'ютерній технології організовує педагогічний процес на рівні предмету, групи та внутрішньо-групової активності і координації, веде індивідуальне спостереження за студентами, надає допомогу при індивідуальному навчанні, підготовлює компоненти інформаційного середовища. Інформатизація навчання вимагає від викладача і студентів комп'ютерної грамотності, до структури комп'ютерної грамотності входять: знання основних понять інформатики і обчислювальної техніки; знання сучасних операційних систем та володіння їх основними командами; знання сучасних оболонок та операційних засобів.

Опорні схеми до теми

диференційоване навчання – спеціально організована навчально-пізнавальна діяльність, яка з огляду на вікові, індивідуальні особливості суб'єктів учіння, соціальний досвід спрямована на оптимальний фізичний, духовний і психічний розвиток студентів, засвоєння необхідного обсягу знань, практичних дій за різними навчальними планами та програмами

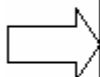
проблемне навчання – дидактична система, яка ґрунтується на закономірностях творчого засвоєння знань і способів діяльності, на прийомах і методах викладання та учіння з елементами наукового пошуку

ігрові технології навчання (ігри-вправи, ігрові дискусії, ігрові ситуації, рольові і ділові навчальні ігри)

інформаційні технології навчання – методологія і технологія навчально-виховного процесу з використанням новітніх електронних засобів

кредитно-модульна технологія навчання – модель організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів)

особистісно-орієнтоване навчання (мета: розвивати індивідуальні пізнавальні здібності кожного студента, допомогти їм пізнати себе, самовизначитись та самореалізуватись, сформувати в них культуру життєдіяльності, яка дає змогу продуктивно будувати своє життя).



Запитання для самоконтролю

1. Розкрийте сутність і класифікацію форм організації навчання.
2. Охарактеризуйте лекцію у вищій школі як основну форму навчання.
3. Висвітліть основні вимоги до лекції.
4. Які види лекцій Вам найбільше імпонують у педагогічних ВНЗ сучасності.
5. Як Ви розумієте поняття "педагогічної технології". Дайте йому характеристику.

Основна література

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти : Історія. Теорія / А.М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 558 с.
2. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти : курс лекцій. Модульне навчання / А.М. Алексюк. – К. : Либідь, 1993. – 218 с.
3. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / за ред. В.Г. Кременя. Авторський колектив : М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин. – Т. : Навчальна книга. – Богдан, 2004. – 384 с.
4. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи : методичний посібник для студентів магістратури / С.С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 314 с.
5. Головка М.В. Загальні тенденції та психолого-педагогічні проблеми запровадження сучасних технологій навчання / М.В. Головка // Нові технології навчання. – 2001. – Вип. 30. – С. 89 – 98.
6. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А.І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
7. Мошинський В.С. Нові обрії вищої освіти у контексті Болонського процесу / В.С. Мошинський, С.М. Гончаров // Технології навчання : науково-методичний збірник. – Вип. 9. – Рівне : НУВГП, 2004. – С. 13 – 18.
8. Проект Закону України "Про вищу освіту" (нова редакція) <http://nmu.ua/legis3.php>
9. Сердюк О.П. Закономірності і принципи навчання студентів майбутній професійній діяльності / О.П. Сердюк // Проблеми освіти. – 2005. – Вип. 23. – С. 3 – 8.
10. Сисоєва С.О. Технології педагогічної творчості в системі освітніх технологій // Освітні технології у школі та вузі (До 210-річчя заснування м. Миколаєва) : Матеріали науково-практичної конференції 23 – 26 вересня 1997 р. – К. : ІЗМН, 1998. – С. 287 – 293.

Додаткова література:

1. Мащенко Н.І. Основи педагогіки і психології вищої школи : курс лекцій / Н.І. Мащенко. – 2-е вид., доп. й перероб. – Кременчук, 2006. – 272 с.
2. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес / упоряд. М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, К.М. Левківський, Ю.В. Сухарніков. – К. : МОНУ, 2004. – 24 с.
3. Мороз О.Г. Педагогіка і психологія вищої школи : навч. посіб. / О.Г. Мороз, О.С. Падалка В.І. Юрченко / за заг. ред. О.Г. Мороза. – К. : НПУ, 2003. – 267 с.
5. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи : навч. посіб. для магістрантів і аспірантів / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. – К. : Філ-студія, 2006. – 320 с.
6. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. для студ. вищих пед. навч. закладів / В.А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 336 с.
7. Слепкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З.І. Слепкань. – К. : Вища школа, 2005. – 240 с.
8. Чернілевський Д.В. Педагогіка та психологія вищої школи : навч. посіб. – Д.В. Чернілевський, М.І. Томчук. – Вінниця : Вінницький соціально-економічний ін-т ун-ту Україна, 2006. – 402 с.

Тема 5. Психолого-педагогічні основи підготовки та проведення занять у вищій школі

План

1. Особливості підготовки викладача до проведення аудиторного заняття.
2. Використання раціональних шляхів управління пізнавальною діяльністю студентів у процесі проведення заняття.
3. Особливості підготовки до проведення лекційних занять.
4. Особливості підготовки до проведення семінарських та практичних занять.

Перед викладачем завжди виникають питання пов'язані з *підготовкою і проведенням заняття*, зокрема, йдеться про визначення мети, завдань заняття, вибір способів його реалізації, побудову структури тощо. Відповіді на подібні питання викладач може отримувати протягом всієї професійної діяльності. У матеріалі лекції ми виділимо лише *ключові технологічні сторони педагогічної майстерності викладача*, необхідні при підготовці до заняття.

Майстерність викладача в першу чергу залежить від того, як він підготовлений до проведення заняття, як використовує постійно зростаючі можливості навчально-технічної бази. Викладач повинен систематично і цілеспрямовано працювати на свою самоосвіту, збагачувати свій досвід новими методами роботи.

Дуже важливо від самого початку підготовки визначити мету і педагогічні завдання, які необхідно реалізувати на занятті. *Мета* включає в себе реалізацію *виховних, освітніх і розвивальних завдань*.

Виховні завдання спрямовані на формування у студентів основних світоглядних позицій, ідей, ознайомлення їх із суспільно-політичними подіями; їхня реалізація сприяє вихованню почуття патріотизму, колективізму, гуманізму та інших моральних якостей молоді людини.

Освітні завдання забезпечують оволодіння знаннями, уміннями і навичками у відповідності до вимог навчальних та робочих програм.

Розвивальні завдання передбачають розвиток у студентів умінь правильно сприймати й осмислювати отриману інформацію, виділяти головне, суттєве у явищах, процесах, які вивчаються; формування умінь долати труднощі у навчально-виховній діяльності, загартувати свою волю, розвивати інтелектуальну, емоційно-вольову сфери.

Основний *алгоритм підготовки* й організації заняття є таким: визначення мети, аналіз змісту навчального матеріалу у відповідності до поставленої мети, формування завдань навчання, вибір найкращих для даного заняття умов, прийомів і методів навчання, чітка організація взаємодії викладача зі студентами, вибір типу заняття і його структури.

Окремим завданням підготовки до заняття є *визначення його структури*. *Структура заняття* являє собою відображення послідовності й взаємозв'язку таких основних елементів: перевірка знань; вивчення нового та закріплення раніше вивченого матеріалу; контроль за ходом засвоєння; узагальнення вивченого матеріалу; постановка завдань для самостійної роботи. Структура заняття не повинна бути занадто шаблонною і стандартною. Послідовність основних елементів залежить від теми, специфіки змісту заняття, підготовленості студентів, особливостей логіки викладання матеріалу тощо. На основі продуманої структури заняття викладач складає його план, дотримання якого забезпечує досягнення мети й виконання поставлених завдань.

При підготовці до заняття також необхідно передбачати *розподіл часу* на кожен його етап. Проте у ході заняття цей розподіл може бути відкорегований. Все залежить від ситуації, яка складатиметься на занятті: підготовленості студентів, ступеня сприймання ними нових знань, емоційного настрою аудиторії тощо.

Отже, *рекомендації викладачу щодо раціональної підготовки до заняття* (за Ю. Л. Львовим) можуть виглядати наступним чином:

- вчитайся в розділ програми, який необхідно засвоїти на цьому занятті; вивчи матеріал цього розділу та питання теми;

- сформулюй основну ідею заняття, давши відповідь на запитання, чого ти хочеш досягти в результаті його проведення;
- подумки уяви студентську групу, проаналізуй психологію цієї групи, використовуючи мистецтво педагогічного перевтілення, намагайся визначити важелі впливу на мотивацію студентів щодо поставленої мети;
- вибери зі всього арсеналу методичних прийомів найоптимальніші для даної теми і для даних слухачів;
- порівняй вибрані прийоми зі своїми можливостями, змодельюй свої дії на даному занятті;
- визначи структуру заняття і зафіксуй все знайдене в плані-конспекті;
- приготуй наочні і навчальні посібники, не забудь підібрати, підготувати і перевірити справність технічних засобів навчання;
- повтори вузлові елементи плану.

Використання раціональних шляхів управління пізнавальною діяльністю студентів у процесі проведення заняття.

Ефективність занять забезпечується використанням раціональних шляхів управління пізнавальною діяльністю і розумовим розвитком особистості. Майстерність управління пізнавальною діяльністю на занятті детермінується багатьма чинниками. Одним з найважливіших є *вміння викладача зробити заняття цікавим* для студентів. Саме інтерес, як один з пізнавальних мотивів, позитивно впливає на розвиток пізнавальних процесів, а відповідно й на рівень знань, навичок та умінь студентів.

Розвитку пізнавальних інтересів слухачів, любові до предмета, до самого процесу інтелектуальної праці сприяє така організація навчання, при якій студенти активно діють, втягуються в процес самостійного пошуку й відкриття нових знань, розв'язують питання проблемного характеру.

Навчальна праця, як і будь-яка є цікавою тоді, коли вона різнопланова та різноманітна. Однотипна інформація і однотипні способи дій дуже швидко викликають втому. Для появи інтересу до занять необхідне усвідомлення потрібності, важливості, доцільності вивчення даного предмета в цілому і

окремих його розділів, зокрема. До того ж, чим більше новий матеріал пов'язаний із засвоєними раніше знаннями, тим він цікавіший для студентів. Зв'язок того, що вивчається, з інтересами, які існували у слухачів раніше, також сприяє виникненню зацікавленості. Не дуже легкий і не дуже важкий матеріал не викликає інтересу. Навчання повинно бути важким, але посильним. Чим частіше оцінюється робота членів групи на заняттях, тим цікавіше їм працювати. Яскравість, емоційність навчального матеріалу, зацікавленість і щирість самого викладача великою мірою впливають на ставлення до студентів до заняття.

У процесі проведення заняття, крім таких основних форм, як лекція, практичне, семінарське заняття, самостійна робота, можуть бути використані й інші інтерактивні форми, такі як дискусія, диспут тощо.

Найбільш активно молоді люди беруть участь у *заняттях*, які носять *проблемний характер*, на яких цікаво формулюються питання теми, ставляться завдання тощо. Суть проблемного викладення полягає у тому, що педагог не тільки повідомляє кінцеві висновки чогось наукового, але й показує процес розвитку істини, відтворює шлях якогось процесу. Проблема побудова заняття вимагає від викладача глибоких знань суті питання, уміння співставляти, бачити причинно-наслідкові зв'язки та багато іншого.

З метою здійснення активізуючого, пошукового, проблемного навчання викладач готує систему питань і завдань. Питання повинні бути короткими, точними і визначеними. Вони не тільки стимулюють допитливість, самостійність думки, але й розвивають творчі здібності студентів, виховують у них організованість, дисциплінованість і високу культуру. Рекомендується на таких заняттях як можна менше задавати запитань, які вимагають механічного відтворення вивченого. В той же час запитання не повинні призупиняти, блокувати пізнавальну активність студентів.

Для правильної організації процесу *засвоєння знань* викладачу необхідно забезпечити на занятті *систему зворотного зв'язку* й зважати на інформацію про складності засвоєння знань, яка надходить від групи.

Особливості підготовки до проведення лекційних занять

Лекція є основним видом навчальних занять, призначених для викладення теоретичного матеріалу. У попередньому розділі була представлена вичерпна характеристика лекції. Далі ми зупинимося на процесі підготовки до проведення такого виду навчальних занять. Підготовка викладачем лекційного курсу розпочинається з відбору матеріалу відповідно до стандартизованої навчальної програми, з використанням матеріалу базових підручників та посібників. Ніяким досвідом, знаннями, педагогічним багажем не можна виправдати відступи від програми. Інше питання, що користування однією і тією ж програмою різних лекторів і для різних контингентів студентів може призвести до різної побудови курсу з тієї чи іншої дисципліни. Справа в тому, що стабільна програма дає тільки перелік основних питань, які необхідно висвітлити в курсі, але не охоплює деталі, часткові питання, які мають велике значення. Вона не враховує особливості конкретного контингенту студентів, спеціальності, специфіки ВНЗ, майбутньої професійної діяльності тощо. Але *дотримання програми є необхідною і обов'язковою умовою підготовки лекційного курсу*, яка дисциплінує та спрямовує викладача.

Окрім матеріалів підручника, до навчального матеріалу необхідно додавати інформацію зі статей, опублікованих у фахових виданнях (включаючи електронні), широко використовувати інтернет-ресурси, зокрема, наукометричні бази даних та репозиторії. Дуже важливо *знаходити оновлену, сучасну інформацію*, найбільш яскраві і переконливі факти та приклади. Однак, об'єм лекційного матеріалу обмежується часом, відведеним на лекцію, і має використовуватись максимально економно.

Велику користь в процесі формування власного стилю і форми викладання молодому викладачу принесе *відвідування лекцій досвідченого і авторитетного лектора*. Таке прослуховування для молодого лектора повинно супроводжуватись складанням конспекту, конспект має включати елементи відображення власного ставлення слухача до тих чи інших сторін проблеми, яка розглядається в лекції. Вважається корисним, коли викладач-

початківець, сприймає досвідченого лектора не тільки як на наставника, а як суперника, якого потрібно не тільки наздогнати а і випередити у викладацькій майстерності. Такі амбітні прагнення підсилюють мотивацію професійного вдосконалення молодого викладача й допомагають швидше досягнути успіху.

Готуючись до викладання лекційного курсу слід врахувати те, що на зміст і форму лекції значною мірою впливає *«специфіка аудиторії»*. Більшість педагогів орієнтується на «середнього» студента - береться до уваги узагальнений культурний, освітній рівень, творчий потенціал студентів, можливості сприйняття і осмислення інформації тощо. Такий підхід у навчанні позбавлений принципу індивідуалізації, однак, він і досі є розповсюдженим. Сучасний лектор повинен бути свідомим того, що він забезпечує як *загальну систему підготовки так й індивідуальну навчальну траєкторію кожного студента*.

Від самого початку бажано структурувати матеріал відповідно загальної схеми лекції. На цьому питанні ми детально зупинялись у попередньому розділі, нагадаємо лише, що *лекція складається із трьох основних частин: вступної, основної і заключної*. Вступна та заключна частини потребують окремого розгляду.

Вступна частина включає оголошення теми, мети і завдань лекції. Якщо не сформулювати мету і не присвятити зміст заняття досягненню цієї мети, то лекція стає декларативною, не обґрунтованою. У тих випадках, коли лекція є продовженням попередньої, необхідно у вступній частині нагадати зміст уже прочитаного лектором матеріалу, підвести короткий підсумок і налаштувати студентів зацікавлене сприймання нової інформації. Підведення проміжних підсумків корисно й в окремих змістових блоках основної частини матеріалу. В такий спосіб підкреслюються найважливіші елементи прочитаного матеріалу, робляться узагальнення тощо. Це допомагає студентам правильно зрозуміти інформацію, виділити основні тези, вибудувати логіку засвоєння інформації.

У *заключній частині лекції* підводяться підсумки, здійснюються узагальнення, формулюються висновки, здійснюється орієнтація студентів на самостійну роботу. З цією метою пропонується перелік додаткової літератури, роз'яснюється, які питання будуть розглядатись на семінарських, практичних заняттях, яку інформацію студенти повинні зібрати самостійно, які проблеми можуть послужити для організації дискусії. Якщо розгляд теми буде продовжений, то в *заклучній частині* потрібно створити передумови для наступної лекції.

Обов'язковим елементом підготовки лекційного курсу є *складання конспекту*. Вважається, що на початку краще писати повний текст лекції, а пізніше перетворити його на конспект. Написана і прочитана з листа лекція має свої переваги. Викладачу простіше прочитати те, що було ним продумано і записано раніше, коли кожна думка і кожна фраза багаторазово редагувалася і шліфувалась, ніж конструювати речення по ходу лекції. Конспект надає лектору впевненості і спокою. Беззаперечно й те, що написання повного тексту лекцій допомагає автору вдосконалювати свою риторичку. Проте переваги такого дослівного читання є сумнівними, адже відсутність активного контакту з аудиторією значно знижує ефективність взаємодій в аудиторії. *Стандартний текст зв'язує лектора, знижує його емоційність, у слухачів виникає відчуття відчуженості*, яке відповідно призводить до зниження навчальної активності.

Приставаючи до написання лекційного курсу, молоді лектори, як правило, зустрічаються з великими труднощами - починати писати завжди важко. Тому навіть досвідчені викладачі інколи починають писати свою роботу із середини, з найпростішого питання, щоб увійти у своєрідний ритм. Досвід показує, що краще починати писати, а потім переробляти написане, ніж відкладати початок роботи через свою невпевненість.

Традиційно розглядається *два способи написання тексту*. Перший передбачає що автор спочатку здійснює чітке формулювання думки, відшліфовування кожної фрази, а потім викладає на папері. Подібний текст

пишеться зразу начисто. Робота просувається помалу, але не передбачає подальших змін тексту. Другий спосіб полягає в тому, що спочатку на папері фіксується думка без будь-якого редагування. У подальшому проводиться багаторазова зміна тексту і поступове його удосконалення. Кожен автор може вільно вибирати найбільш комфортний для нього спосіб написання тексту.

Писати лекції бажано, щоденно. Тривалі перерви в творчій роботі порушують звичний ритм і знижують його ефективність. Написання декількох сторінок на день дає почуття задоволення, усвідомлення того, що день не пройшов даремно.

Після підготовки частини лекційного курсу доцільно *провести декілька пробних лекцій* із запрошенням досвідчених викладачів кафедри. Для молодого лектора корисними будуть зауваження та поради старших колег. Також рекомендується прослуховувати свої лекції в аудіо запису.

До проведення кожної лекції необхідно ретельно готуватись. Домашня «генеральна репетиція» допомагає молодому лектору оволодіти відчуттям часу, постійно вдосконалювати свій навчальний курс, професійно зростати. Зазвичай перед читанням лекції є нетривалий період «налаштування», який передбачає можливість спокійно продивитись матеріал, подумки переглянути всю лекцію. Емоційний стан викладача перед початком лекції повинен бути врівноваженим для цього йому варто на короткий час залишитись наодинці, заспокоїтись, налаштуватись на активну й плідну роботу, яка вимагатиме багато зусиль, але й дає не абияке задоволення.

Особливості підготовки до проведення семінарських та практичних занять

Семінарські заняття проводяться з метою розширення, поглиблення та закріплення основ теоретичних знань, які студенти отримали на лекції. На семінарах студентам надається можливість вільно висловлювати коментарі до науково-теоретичних положень, відстоювати свою думку, демонструвати самостійність мислення.

Семінарські заняття *сприяють розвитку самостійності*, привчають молодь до вдумливої роботи над літературними джерелами та архівними матеріалами. Вони допомагають розширити світогляд студентів, адаптують до критичного і творчого мислення, до публічних виступів і дискусії.

Викладачеві така форма проведення заняття забезпечує рідкісну *можливість краще познайомитись із студентами*, дізнатись про їхні індивідуальні особливості та здібності, життєвий досвід, оцінити теоретичну і практичну підготовку, і цим самим значно *підвищити рівень довіри до себе* кожного студента і групи в цілому.

Якість проведення того чи іншого виду семінарських занять залежить від *підготовки викладача* і студентів. Викладачу слід ретельно готуватися до семінарських занять: продумати своє вступне і заключне слово, зробити необхідні нотатки, продумати основні й додаткові запитання, ретельно й глибоко опрацювати літературу, яку він буде рекомендувати студентам. *Молодому викладачу слід відвідати семінарські заняття своїх колег і запозичити той досвід, який можна перенести у власну практику.*

Викладач керує підготовкою студентів до семінарських занять, формує відповідальне й сумлінне ставлення до цього процесу. Від початку слід повідомити тематичну програму семінарів - кожен студент повинен завчасно знати тему занять і питання, які будуть розглядатись, мати список обов'язкові й додаткової літератури.

Особливої уваги викладача потребує організація *семінарів*. Попереднє моделювання заняття - визначення форм і методів роботи, які є найбільш доречнішими для розв'язання навчальних задач, є обов'язковим у викладацькій практиці. До організаційних питань семінарських занять слід віднести і забезпечення їх навчальними посібниками та навчальними матеріалами: плакатами, таблицями, картами, схеми, альбоми, фото і відео матеріалами.

Аналіз педагогічного досвіду дозволив виділити *основні недоліки* у проведенні семінарських занять:

- недостатній рівень підготовки до занять студентів викладачів;
- стереотипне проведення, коли на кожному занятті студенти переказують вивчене, а викладач пасивно слухає їх;
- відсутність дискусії, пасивність студентів; «відірваність» теоретичних знань від життєвої тощо.

Комунікативна форма проведення семінарських занять традиційно являє собою бесіду, діалог викладача і студентів, присвячений виконанню практичних завдань, з використанням ілюстрацій і демонстрацій, екскурсій тощо. Коли студент відповідає, викладач може сидіти за столом, за партою перед студентами, або на задній парті, щоб спостерігати за ходом заняття. Викладачеві слід уважно слухати доповідача і нотувати ті думки й позиції виступу, які треба схвалити, доповнити чи виправити. Студенти теж повинні слухати виступ свого товариша з олівцем у руках, занотовуючи ті думки, на які треба реагувати. Часто на такому занятті студенти дізнаються про нові факти і явища, які слід запам'ятати і засвоїти. *Уміння слухати і правильно оцінювати виступаючого - важливий фактор педагогічного процесу.*

Важливою складовою успішного проведення семінарських занять є *психологічний стан студентів*. Впевненості під час виступу додає не лише те, як людина знає матеріал, а й те, як її слухають інші і в першу чергу викладач. *Увага аудиторії до виступу студента* забезпечує його чіткість, логічність, емоційну виразність тощо, а іноді *визначає успішність проведення заняття* в цілому.

Практичне заняття - це форма навчального заняття, де викладач організовує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння і навички їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання студентом відповідно до сформульованих завдань. Практичне заняття може бути складовою

семінарського, в якому передбачено виконання практичних завдань і вправ на закріплення теоретичних питань та положень. Практичні заняття можуть проводитися в аудиторії і в навчальних лабораторіях, оснащених необхідними технічними засобами навчання та обчислювальною технікою; у разі необхідності, може проводитися з половиною академічної групи.

Підготовка викладача до проведення практичних занять проходить у три основні етапи: *підготовка до заняття, проведення заняття і робота зі студентами після занять.*

Процес підготовки до практичного зосереджений на розробці методичного матеріалу - тестів для виявлення ступеня оволодіння студентами необхідними теоретичними положеннями; комплектів завдань різної складності для роботи на занятті тощо. Слід пам'ятати, що основна мета цих занять полягає в поглибленні, закріпленні і перевірці знань студентів з найбільш важливих і складних тем, вивченні практичного досвіду, а це забезпечується через здійснення *студентами самостійних практичних дій з навчальним матеріалом.*

Стандартний алгоритм проведення практичного заняття є таким: початок включає коротке (5-7 хв.) *вступне слово* викладача, у якому підкреслюється значення теми для практики, її особливість у системі курсу. Далі студенти під керівництвом викладача *обговорюють питання* теми. Для посилення активності і закріплення знань викладач повинен залучати до участі в обговоренні якомога більшу кількість студентів. Це досягається постановкою додаткових питань, спрямованих на розкриття, деталізацію різних аспектів основного питання, особливо практичного досвіду, складних ситуацій. Після обговорення кожного питання викладачу доцільно дати оцінку виступів, акцентувати увагу на найбільш суттєвих положеннях, проблемах і можливих варіантах їх вирішення.

Наступним етапом є *вирішення різного роду практичних задач*, наприклад, за методом конкретних ситуацій на основі первинних матеріалів, складання і розв'язування кросвордів тощо.

У кінці заняття викладач *виставляє студентам оцінки* за активність, глибину засвоєння матеріалу, виконання індивідуальних завдань і вміння використовувати отриманий матеріал. Якщо студент пропустив заняття або під час занять не показав відповідних знань, йому призначається індивідуальна співбесіда, яка проводиться після заняття за окремим графіком. Також, після заняття, викладач спрямовує і контролює науково-дослідну *самотійну роботу студентів*.

Запитання для самоконтролю

1. Обґрунтуйте необхідність приділення особливої уваги підготовці викладача до проведення аудиторного заняття.
2. Висвітліть основні особливості використання раціональних шляхів управління пізнавальною діяльністю студентів у процесі проведення заняття ви можете назвати.
3. Проаналізуйте особливості підготовки викладача і студентів до проведення лекційних занять.
4. Визначте шляхи ефективної підготовки до проведення семінарських та практичних занять.

Основна література:

1. Машенко Н.І. Основи педагогіки і психології вищої школи : курс лекцій / Н.І. Машенко. – 2-е вид., доп. й перероб. – Кременчук, 2006. – 272 с.
2. Мистецтво бути викладачем: Практ. посіб. / А. Брінклі, Б. Десанте, М. Флегм та ін. За ред. О.І. Сидоренка. – К.: Навчально-методичний центр „Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні”. – 2003. – 144 с.
3. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес / упоряд. М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, К.М. Левківський, Ю.В. Сухарніков. – К. : МОНУ, 2004. – 24 с.
4. Мороз О.Г. Педагогіка і психологія вищої школи : навчальний посібник / О.Г. Мороз, О.С. Падалка, В.І. Юрченко / за заг. ред. О.Г. Мороза. – К. : НПУ, 2003.–267 с.
5. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи : навч. посіб. для магістрантів і аспірантів. Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. – К. : Філ-студія, 2006. – 320 с.
6. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. для студ. вищих пед. навч. закладів / В.А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 336 с.
7. Слепкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З.І. Слепкань. – К. : Вища школа, 2005. – 240 с.
8. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. /З. Н. Курлянд, Р. / Хмельюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. -2-ге вид., перероб. і доп. - К: Знання, 2005. – 213 с.

Додаткова література:

1. Барбашова І.А. Загальні основи педагогіки: навч. посібник для ст-тів ВНЗ / І.А. Барбашова. – 2-е видання. – Донецьк: Ландон-XXI, 2011. – 126с.
2. Бондар В. Дидактика: підручник для студентів вищих навчальних закладів.- К.: Либідь, 2005.- 252 с.
3. Ващенко Григорій, Загальні методи навчання: Підручник для педагогів. – 1-е вид.– К.: Українська Видавнича спілка, 2007.– 441 с.
4. Вітвицька, С С. Практикум з педагогіки вищої школи : навч. посіб. / С.С. Вітвицька. - К. : Центр навчальної л-ри, 2005. - 398 с .
5. Ващенко Г. Г. Загальні методи навчання: Навчальний посібник. -Дрогобич: Коло, 2003 - 231 с.
6. Вишневський О І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посіб. / О. І. Вишневський . - Вид. 3-є, доопрац. і допов. - К. : Знання, 2008. – 568 с.
7. Голік О.Б. Педагогічна майстерність: організаційно-управлінський аспект: Навч. посібник – Донецьк: Вид-во "Ноулідж" (донецьке відділення), 2010. – 242 с.
8. Зеленський К.В. Рейтинг як форма індивідуального підходу до всебічного розвитку особистості / К.В.Зеленський, В.І.Козак, О.В.Синишин; /Нові технології навчання.- К.-2001.-Вип. 30.– С.166-170с.
9. Сисоєва С. С, Поясок Т. Б. Психологія та педагогіка: Підручник для традиційної та дистанційної форм навчання, - К.: Міленіум, 2005.– 141 с.
10. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: Навчальний посібник. - К.: Вища шк., 2005. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. - К.: "Академвидав", 2006.– 261 с.

Тема 5. Самостійна робота студентів

План

1. Самостійна робота студента як основний засіб оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових занять. Психологічні особливості організації самостійної роботи студентів.

2. Види самостійної роботи: Самостійні роботи за зразком, конструктивно-варіативні самостійні роботи, евристичні самостійні роботи, дослідницькі самостійні роботи.

3. Робота майбутнього вчителя з книгою: професійно-орієнтоване, орієнтовано-референтне, пошуково-референтне, узагальнююче-референтне, оціночне-інформативне, опановуюче-інформаційне, створююче-інформаційне читання.

4. Умови ефективності організації самостійної роботи.

Згідно з Положенням “Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах”, **самостійна робота студента** є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов’язкових навчальних завдань. Її мета: набуття додаткових знань, перевірка отриманих знань на практиці, вироблення фахових та дослідницьких вмінь та навичок. Навчальний час, відведений для самостійної роботи студента, регламентується робочим навчальним планом і повинен становити не менше $1/3$ та не більше $2/3$ загального обсягу навчального часу студента, відведеного для вивчення конкретної дисципліни.

Зміст самостійної роботи студента визначають: навчальна програма дисципліни, методичні матеріали, завдання та вказівки викладача. Самостійну роботу студента забезпечує система навчально-методичних засобів, передбачених для вивчення конкретної навчальної дисципліни: *підручник, навчальні та методичні посібники, конспект лекцій викладача, практикум, навчально-методичний комплекс дисципліни тощо.*

Методичні матеріали для самостійної роботи студентів повинні передбачати можливість проведення самоконтролю з боку студента. Для самостійної роботи студенту також рекомендують відповідну наукову та фахову монографічну і періодичну літературу.

Самостійну роботу над засвоєнням навчального матеріалу з конкретної дисципліни студенти можуть виконувати у бібліотеці вищого навчального закладу, навчальних кабінетах, комп’ютерних класах (лабораторіях), а також у домашніх умовах.

У необхідних випадках ця робота проводиться заздалегідь складеним графіком, що гарантує можливість індивідуального доступу студента до потрібних дидактичних засобів.

Графік самостійної роботи доводять до відома студентів на початку поточного семестру. Організація самостійної роботи студентів з

використанням складного обладнання чи устаткування, складних систем доступу до інформації (наприклад, комп'ютерних баз даних, систем автоматизованого проектування тощо) передбачає можливість отримання необхідної консультації або допомоги фахівця.

Навчальний матеріал навчальної дисципліни, передбачений робочим навчальним планом для засвоєння студентом у процесі самостійної роботи, виносять на підсумковий контроль поряд із навчальним матеріалом, який студенти опрацьовували під час навчальних занять.

Самостійну роботу студентів організовує викладач через систему домашніх завдань, виконання яких оцінюється і зараховується до семестрової оцінки студента. (Додаток С).

Завдання самостійної роботи студенти можуть виконувати індивідуально або групою по 2 – 5 осіб.

Сьогодні для урізноманітнення та зацікавлення самостійною роботою студентів активно застосовують позааудиторну форму навчання. До неї відносять: лекції, представлені на аудіо- та відеокасетах, CD, електронні версії лекцій, розміщені на Інтернет-сайтах. Активно використовуються навчальні комп'ютерні програми, у тому числі гіпертекстові, мультимедіа, інтелектуальні та ін., які дозволяють навчатися у двох режимах – інформаційно-довідковому та контрольному-навчальному. Існують такі форми самостійної роботи, як індивідуальна науково-дослідницька робота (публікації, участь у конференціях, олімпіадах та інших конкурсах) та робота у навчально-методичних кабінетах, лабораторіях у позанавчальний час, робота в інформаційних мережах і опрацювання додаткової літератури (остання відбувається без керівництва викладача).

Один із методів організації самостійної роботи студентів у позааудиторний час можна здійснювати за допомогою завдань комплексів, пов'язаних з основними розділами програми. Завдання, які видаються на навчальний рік, логічно взаємопов'язані. Так, кожний тематичний комплекс може складатися з 5 – 6 завдань, наприклад: скласти опорну схему або

заповнити опорну таблицю; відповісти на питання самоперевірки; розв'язати ситуаційні задачі і вправи. До завдань додається список рекомендованої літератури.

Контроль використання завдань проводиться у вигляді 20-хвилинної співбесіди з групами студентів по п'ять осіб за графіком. У кожному групу підбираються як сильні, так і слабкі студенти, це сприяє їх самоосвіті. Співбесіда розпочинається з розминки за матеріалом опорної таблиці та за питаннями для самоперевірки, потім настає етап розв'язання ситуаційних задач, який проходить досить цікаво, кожен намагається знайти своє пояснення. Якщо завдання не можна вважати прийнятним, співбесіда проводиться повторно під час консультацій.

Є ще одна форма організації самостійної роботи студентів – індивідуальні завдання, розраховані на поглиблену та розширену розробку теоретичних аспектів курсу. Такі завдання вміщують у себе різні задачі та практичні запитання, пов'язані з профілем майбутньої спеціальності студентів.

Самостійна робота студентів – це спланована, організаційно і методично спрямована пізнавальна діяльність, що здійснюється без прямої допомоги викладача для досягнення конкретного результату. Її складовою частиною є самостійна робота, яка здійснюється під керівництвом і контролем викладача за рахунок скорочення обов'язкових аудиторних занять.

У педагогічній літературі існує багато класифікацій типів і видів самостійної роботи студентів. За дидактичною метою можна виділити чотири типи самостійної роботи.

Перший тип спрямований на формування у студентів умінь виявляти у зовнішньому плані те, що від них вимагається, на основі заданого їм алгоритму діяльності та посилань на цю діяльність, які містять умови завдання. Пізнавальна діяльність студентів полягає у тому, щоб пізнати об'єкт певної галузі знань при повторному сприйманні інформації про нього

або дій з ним. Як самостійну роботу цього типу найчастіше використовують домашні завдання, що передбачають опрацювання підручника, конспекту лекцій і т. ін. Спільним для самостійних робіт першого типу є те, що у всіх завданнях повинен бути представлений спосіб виконання в умові безпосередньо або у відповідній інструкції.

Другий тип передбачає формування знань-копій і знань, що дозволяють розв'язувати типові завдання. Пізнавальна діяльність студентів при цьому полягає у відтворенні й частковому реконструюванні, зміні структури і змісту засвоєної раніше навчальної інформації. Це передбачає необхідність здійснення аналізу певного об'єкта, різних шляхів виконання завдання, визначення найбільш доцільних з них або послідовного виділення логічно розташованих способів його розв'язання. До самостійних робіт такого характеру можна віднести певні етапи проведення лабораторних і практичних занять, написання курсових робіт, а також спеціально підготовлені домашні завдання з приписом алгоритмічного характеру. Характерна особливість робіт цього типу полягає в тому, що при визначенні завдання для самостійної роботи необхідно обґрунтувати мету, шляхи їх розв'язання і методи досягнення.

Третій тип спрямований на формування у студентів знань, що є основою для розв'язання нетипових завдань. Пізнавальна діяльність студентів при виконанні таких завдань полягає у накопиченні і прояві у зовнішньому плані нового для них досвіду діяльності на базі раніше засвоєного формалізованого типу шляхом перенесення знань, умінь і навичок в інші умови діяльності. Виконання завдання цього типу передбачає пошук, формулювання і реалізацію мети та завдань розв'язання визначеної проблеми, що завжди виходять за межі минулого формалізованого досвіду і вимагають від студентів варіювання умов діяльності, розгляду засвоєної раніше навчальної інформації під новим кутом зору, використання її у нетипових ситуаціях. Самостійні роботи третього типу повинні висувати вимоги аналізу незнайомих навчальних ситуацій і генерування суб'єктивно

нової інформації. Типовими для самостійної роботи третього напрямку є курсові, кваліфікаційні і дипломні роботи.

Четвертий тип передбачає створення передумов для творчої діяльності студентів. Їх пізнавальна діяльність при виконанні цих робіт полягає у глибокому проникненні в сутність об'єкта, що вивчається, встановленні нових зв'язків і стосунків, необхідних для обґрунтування нових проблем, ідей, генерування нової інформації. Цей тип самостійних робіт реалізується, як правило, при виконанні завдань науково-дослідного характеру, включаючи курсові, кваліфікаційні і дипломні роботи .

Найбільш доцільною у зв'язку із завданнями вищої школи є класифікація, запропонована П.І. Підкасистим, у якій розмежовуються **самостійні роботи за зразками, конструктивно-варіативні, евристичні (частково-пошукові) і творчо-дослідницькі самостійні роботи** [1].

Самостійні роботи за зразком включають розв'язання типових завдань, виконання різноманітних вправ за зразком. Вони дозволяють засвоїти матеріал, але не розвивають творчу активність. У процесі вивчення навчальних дисциплін це роботи, що пов'язані, у першу чергу, з методом спостереження. Це перший тип розумової діяльності, що ґрунтується на розпізнанні об'єкта, предмета, явища, що вивчається. На цьому рівні відбувається засвоєння навчальної інформації.

Конструктивно-варіативні самостійні роботи передбачають необхідність відтворення не лише функціональної характеристики знань, а й їх структури, залучення відомих знань для розв'язання інших завдань, проблем, ситуацій. Це другий тип (рівень) розумової діяльності, на якому відбувається відтворення й розуміння явищ, що вивчаються.

Евристичні самостійні роботи пов'язані з розв'язанням окремих питань, проблем, окреслених на лекціях, семінарських, лабораторних, практичних заняттях. Це третій тип розумової діяльності, що передбачає функціонування уміння бачити проблему, самостійно її формулювати, розробляти план її розв'язання. Це рівень розумової діяльності, на якому

здійснюється більш глибоке розуміння явищ, процесів і розпочинається творча діяльність.

При здійсненні **дослідницьких самостійних робіт** (творчих завдань, курсових, кваліфікаційних, дипломних робіт) студенти повинні відходити від зразка. Пізнавальна діяльність цього типу набуває творчого, пошукового характеру, для її здійснення визначається система оптимального поєднання методів розв'язання проблемних ситуацій. Це четвертий рівень розумової діяльності, на якому проявляється інтелектуальний потенціал і творчі здібності студентів, реалізуються їх дослідницькі здібності.

Більшість тих, хто вступає до вищого навчального закладу, недостатньо володіє методами і прийомами, не завжди знає всі можливі засоби здійснення самостійної пізнавальної діяльності. Їм доводиться засвоювати нові елементи культури і технології розумової праці. Без навичок самостійної роботи, без стійкого прагнення до постійного поповнення, оновлення і вдосконалення знань у процесі самостійної роботи навчання у вищому закладі освіти значно уповільнюється або й зовсім унеможлиблюється.

У процесі самостійної пізнавальної діяльності студент має навчитися виділяти пізнавальне завдання, добирати способи їх розв'язання, здійснювати операції самоконтролю за грамотністю виконання поставлених завдань, удосконалювати методи реалізації творчих знань. Формування умінь і навичок самостійної роботи студентів може відбуватись не лише на свідомій, а й на інтуїтивній основі. У першому випадку вихідною базою для правильної організації діяльності слугує усвідомлене розуміння цілей, завдань, форм, методів роботи, свідомий контроль за її процесом і результатами самостійної роботи студентів, зміст та види завдань для неї досить обмежені і трактуються неоднозначно. Це пов'язано з тим, що раніше мова йшла про організацію, методику та забезпечення самостійної роботи під час аудиторних занять, а сьогодні центр уваги перемістився з самостійної роботи студентів в позааудиторний час; б) час видачі завдань з різних дисциплін та їх обсяг неузгоджені, що призводить до нерівномірності

завантаження або перевантаження студентів; в) виконані студентами завдання часто з різних причин залишаються не проконтрольованими, нехтується необхідність у стимулюванні самостійної навчальної діяльності студентів; г) безсистемність розроблення та застосування завдань для самостійної роботи, відсутність їх різноманітності, а також форм контролю; д) глибою теоретичні розробки з питань управління СРС не конкретизують шляхів розв'язання проблем, які виникають при безпосередньому їх впровадженні у навчальний процес .

Результатом такого стану є недостатній рівень знань з питань, винесених на самостійну роботу, невміння студентів якісно та ефективно самостійно працювати; порушення норм бюджету часу і погіршення фізичного здоров'я студентів та обмеження можливостей їх всебічного розвитку, неефективне використання часу викладачами, що обмежує їх можливості стосовно підвищення свого професійного рівня та занять науковою роботою. Ці та ряд інших причин призводять до того, що не досягається головна мета СРС – виховання самостійності.

Отже, виникає об'єктивна потреба більше уваги приділяти самостійній роботі студентів. На жаль, рівень підготовки спеціалістів, яких готують у вищих закладах освіти України, часто дещо нижчий, ніж рівень вимог сучасного виробництва. Основною причиною цього є той факт, що в Україні студенти проводять багато часу в аудиторіях і мало працюють самостійно.

Із якостей, якими повинен володіти сучасний спеціаліст (**Рис.1**), 40% займає професіоналізм, 35% – високий рівень знань, умінь та навичок, 15% – наполегливість та сумлінність і лише 10% – самостійність.

Аналіз психолого-педагогічної літератури та практики організації самостійної роботи у ВНЗ дає можливість зробити узагальнення і класифікувати вади роботи студентів.

Уміння особистості самостійно організувати свою навчальну роботу – важлива умова повноцінної навчальної діяльності дорослих, особливо студентської молоді. Доросла людина як суб'єкт навчальної діяльності

повинна володіти системою інтелектуальних, моральних та вольових якостей, які дозволяють людині самостійно керувати процесом свого навчання. Сама проблема самостійності учнів відноситься до тих традиційних психолого-педагогічних проблем, які, незважаючи на багатоплановість розробки, в сучасних умовах потребують деякого уточнення, а може, навіть і розгляду стосовно такої вікової категорії, як студентство. Розглянемо особливості сучасного психологічного підходу до розв'язання цієї проблеми.

У загальній формі розумову самостійність (саме такий термін найбільш часто вживається у психологічній літературі) розглядають як важливу якість особистості, що лежить в основі творчої спрямованості людини, продуктивності її діяльності. Самостійність проявляється у здатності людини ставити перед собою мету діяльності, визначати для себе її завдання (у тому числі пізнавальні, навчальні), знаходити засоби та способи їх розв'язання, планувати, організовувати та регулювати свою діяльність на реалізацію поставленої мети, що передбачає також розвиток самоконтролю та самооцінки. Тобто, розумова самостійність виступає як здібність людини до управління своєю діяльністю, що неможливе без планування, керівництва та контролю.

Розрізняють декілька рівнів розвитку розумової самостійності, які залежать від складності навчальних задач, що розв'язуються учнями. Тому розглянемо це питання з точки зору учнівської молоді, оскільки подібна картина спостерігається й у студентів. Перший рівень розвитку самостійності характеризується вмінням розв'язувати навчальні задачі, що вимагають простого відтворення (репродукції) засвоєних знань, виконання вправ та завдань за вивченими правилами, переказ засвоєного матеріалу і т. п. Другий рівень пов'язаний з нестандартними задачами, які вимагають від учнів і студентів здійснення пошукових дій, тобто розв'язання певної проблемної ситуації не за готовими схемами та зразками, а на основі самостійного пошуку, що вимагає використання здобутих знань з різних тем вивченого

матеріалу, узагальнення, класифікації тощо. І нарешті, третій, найбільш високий рівень самостійності виявляється при розв'язуванні творчих задач, коли спочатку визначається мета, здійснення якої неможливе без відповідних знань та перенесення їх із однієї галузі в іншу (не лише практичну, а й теоретичну).

Зрозуміло, що наведені вище рівні самостійності носять дещо схематичний характер, а стосовно показників розвитку здібностей, то тут є ще багато суперечливих питань, одним із яких є питання про умови переходу від одного рівня самостійності до іншого. Саме відповідь на це питання дасть можливість зрозуміти закономірності інтелектуального розвитку особистості, розкрити механізми самостійної роботи студентської молоді у процесі навчання.

На вищому щаблі навчання у вузі дуже важливо приділити увагу студентів – **розвитку інтелектуально-логічним навичкам читання**. Ці навички значною мірою сприяють оволодінню інформаційною базою професійної діяльності, компетентності майбутнього педагога, систематичному підвищенню його кваліфікації.

Серед основних навчальних умінь і навичок, які необхідно засвоїти студентам для успішної самостійної роботи, одне з перших місць посідають уміння і навички роботи з психолого-педагогічною літературою, тобто *професійно-орієнтоване читання*.

Для визначення видів професійно-орієнтованого читання важливим є розгляд основних функцій читання й вербального письмового спілкування, що плануються читачем.

Функції читання визначаються тим, що вони входять складовою частиною до колективної навчальної, педагогічної й наукової діяльності і мають забезпечити конкретний її зміст стосовно “підготовки”, “планування”, “організації”, “управління”. Високий рівень професійно-орієнтованого читання, як і будь-якої іншої форми спілкування, забезпечується участю всіх функцій.

Якщо мета читання – орієнтація у суспільно-історичному досвіді, відтвореному в текстах, то реалізується функція зіставлення тексту з дійсністю – номінативна й узагальнююча, хоча поруч спостерігаються – комунікативна й пізнавальна функції. Якщо читання відіграє роль засобу сприйняття та засвоєння суспільно-історичного досвіду й набуття відповідних знань, індивідуального досвіду, провідною стає пізнавальна функція, підпорядкованими – комунікативна, номінативна та узагальнююча.

А коли читання є засобом опосередкованого впливу на партнера з навчання чи праці, то найважливішою стає комунікативна функція, хоч не менш важливу роль відіграє й пізнавальна.

Оскільки студентам, а особливо педагогам, потрібно вміти швидко й оперативно орієнтуватися серед нових друкованих видань, відкидати непотрібне, встигати опрацювати та засвоїти необхідну інформацію, то саме за цих обставин провідною функцією професійно-орієнтованого читання стає функція номінації або референції, тобто зіставлення тексту з дійсністю.

Референція – це необхідна властивість кожного тексту, що є об'єктом читання, тому можна говорити про референтний аспект читання та перший погляд назвати *референтним*, яке залежно від комунікативного ефекту має три підвиди: орієнтовно-референтне, пошуково-референтне, узагальнююче-референтне:

– *орієнтовно-референтне* читання притаманне студентам і педагогам в ситуаціях, коли необхідна загальна орієнтація серед видань, які тільки вийшли у світ або з якими читач раніше не знайомився. У цьому випадку ставиться мета: дізнатися, до якої галузі знань, проблеми, теми навчальної та професійної сфери можна віднести той чи інший матеріал. Читач у цьому випадку повинен вміти швидко знаходити головних референтів (тему, проблему) у заголовках, підзаголовках, довідковому апараті тексту. Чим більший у читача попередній досвід, загальний обсяг знань, вищий освітній рівень, тим швидше й точніше він буде орієнтуватися серед видань, що виходять у світ або надходять до бібліотеки;

– *пошуково-референтне* здійснюється за умов гострої необхідності терміново знайти певну конкретну інформацію з теми, що цікавить студента або викладача. Завершується читання розпізнанням головних референтів конкретного дискурсу, частини тексту;

– *узагальнююче-референтне* виникає за умов ознайомлення студентів із конкретним текстом, коли необхідно визначити для себе або для інших об'єм предметного змісту, виділити достатній для цього набір слів-референтів. У цьому випадку відбувається не лише зіставлення тексту з предметною дійсністю, так само, як у перших двох випадках, але також обов'язково уточнюється, конкретизується предметний план тексту і на завершення узагальнюються референти визначенням із їх набору головних та підпорядкованих референтів. Узагальнююча референція, що полягає в установленні, конкретизації та узагальненні предметного змісту тексту, часто супроводжується складанням бібліографічних карток, анотацій, бібліографічних оглядових довідок.

У більшості випадків навчальної, наукової та педагогічної діяльності студентів на перший план висувається *інформаційний аспект* пізнавально-комунікативної функції читання вербального письмового спілкування. У цьому випадку читання можна назвати інформативним. Це читання передусім задовольняє професійні інформаційні потреби студента, який, читаючи, одержує необхідну інформацію, оцінює, засвоює та використовує її, а деколи створює й нову інформацію. Тому інформаційне читання може мати три підвиди: оціночно-інформативне, опановуючо-інформативне, створювально-інформативне:

– *оціночно-інформативне* здійснюється студентом, коли він опрацьовує предметний зміст тексту, зіставляючи його зі своїми, раніше набутими знаннями з даного питання. На основі цього зіставлення читач робить оцінки повноти, оригінальності, важливості, цінності та корисності інформації для її подальшого використання у навчальній, науковій або практичній діяльності в період педагогічної практики.

– *опановуючо-інформаційне* реалізується студентами за умов засвоєння інформації у тому вигляді, в якому подає її автор. Читач засвоює інформацію для її подальшого використання, складає тези, план, конспект тощо. Саме на основі такого опрацювання студенти систематично поповнюють свої знання, уточнюють мотиви своєї навчальної, наукової та громадської діяльності, на основі одержаного досвіду змінюють організацію та планування цих видів діяльності.

– *створювально-інформаційне* читання передбачає спілкування-діалог із автором із позицій свого власного раніше надбаного досвіду. Найчастіше це стосується повторного читання першоджерел, нотаток, конспектів, тез із метою одержання фактів, аргументів, нових даних, ілюстрацій для власного висловлювання, твердження тощо. Але це може бути й первинне читання першоджерел, яке супроводжується формуванням та записами власних думок, ідей, контраргументів, ставлення до своєї оцінки, підсумків із викладеного автором. Створювально-інформативне читання необхідне для обміну інформацією, передачі певних знань іншим, творчої діяльності студентів, планування та організації науково-дослідницької роботи.

Умови ефективності організації самостійної роботи.

Визначальною рисою самостійної роботи є її чітко виражений індивідуальний характер. Водночас, існують загальні умови організації самостійної роботи студентів. Розглянемо ці *умови*.

Планування з кожного предмету всіх видів самостійної роботи, обсягу, а також термінів виконання. Як правило, у вищій школі вживають заходи, щоб самостійна робота студентів проходила при організації та керівництві з боку деканатів і кафедр. Особливо важливим є унормована навчальна робота першокурсників.

Планування самостійної роботи, перш за все, відображене в навчальних планах факультету та в навчально-тематичних планах конкретної дисципліни. На дошці оголошень розміщують спеціально розроблені графіки самостійної роботи на кожний семестр, в яких чітко встановлені терміни

виконання завдань і дати проведення контрольних заходів (співбесіди, контрольні роботи, опитування і т.д.).

Планування зі сторони деканатів допомагає кожному студенту проводити особисте планування своєї самостійної роботи. Дійсно, першокурсникам робити це ще досить важко, оскільки підготовка в усіх різна і вміння організувати свою навчальну діяльність у нових – вузівських умовах не всім дається легко. Адаптація, як правило, проходить непомітно, нові навички формуються по крихтам, важливе значення при цьому мають поради викладачів і досвід товаришів. Для того, щоб успішно планувати самостійну роботу, можна спиратися на такі *правила*:

а) на початку семестру потрібно скласти план-сітку дисциплін, що вивчаються в даному семестрі, та вказати з кожної дисципліни (за місяцями чи навіть днями) виконання тих чи інших завдань, котрі потрібні для засвоєння змісту предмету;

б) необхідно систематично працювати зі складеним планом: відмічати виконання, результати, оцінки, якщо такі є. При цьому обов'язково відмічати конкретну дату чи хоча б тиждень її початку й закінчення. Зіставлення відведеного часу на виконання конкретного завдання з отриманою оцінкою та результатом дає змогу оцінити ефективність організації самостійної роботи: з яких предметів і на які завдання слід збільшити або скоротити час, відведений на виконання роботи. Це допоможе вибрати оптимальні терміни засвоєння навчальних завдань.

Безперечно, що одним із показників успішності освіти є самостійність студентів, що необхідна для прийняття ними самостійних суджень і дій у процесі подолання навчальних труднощів.

Сучасні соціокультурні умови диктують самоцінність ідеї неперервної освіти, коли від студентів вимагається постійне удосконалення власних знань. В умовах інформаційного суспільства потрібна принципова зміна організації освітнього процесу: скорочення аудиторного навантаження,

заміна пасивного слухання лекцій зростанням частки самостійної роботи студентів.

У навчанні пріоритети переміщуються з викладання на навчання як самостійну діяльність студентів в освіті. Важливо підкреслити, що навчання студента – це не самоосвіта індивіда по власній сваволі, а систематична, керована викладачем самостійна діяльність студента, що стає домінантною, особливо в сучасних умовах переходу до багатоступінчастої підготовки фахівців вищої освіти.

У цьому зв'язку пропорційність між аудиторними та поза-аудиторними заняттями викликає пильну увагу до проблеми організації самостійної роботи студентів у цілому.

Ефективність самостійної роботи студентів з будь-якої дисципліни залежить від оптимального планування та керування цим видом роботи, систематичного контролю самостійної діяльності студентів і наявності мотиваційного фактора у молодих людей під час вивчення навчальної дисципліни.

До планів самостійної роботи студентів доцільно включати терміни та графіки здачі студентами завдань, вказувати види контролю, критерії оцінювання якості виконання студентами завдань, обумовлювати оптимальні методи виконання самостійної роботи.

Ефективність виконання запланованого обсягу навчального матеріалу, який винесено на самостійне опрацювання, залежить також від часу та місця проведення самостійної роботи, характеру управління самостійною діяльністю студентів, урахування специфіки та змісту завдань.

Здійснення контролю за навчальною діяльністю студентів є необхідною умовою організації самостійної роботи студентів, тому що передбачає перевірку та оцінювання результатів навчання, даючи змогу отримати інформацію про навчальні досягнення кожного. Контроль має бути дієвим і різнобічним, що дасть можливість викладачам ефективніше стежити

за засвоєнням студентами навчального матеріалу і належним чином корегувати та спрямовувати їх навчальну діяльність.

Очевидно, що лише за наявності високої мотивації до навчальної діяльності студентів результати значно вищі, ніж із низьким рівнем мотивації.

У підвищенні мотивації виконання самостійної роботи студентів також активно допомагають використання комп'ютера та мережі Інтернет: електронних курсів, посібників, сайтів, які сприяють кращому засвоєнню навчальної інформації, підвищують зацікавленість студентів завдяки оригінальним яскравим малюнкам та анімаціям.

У сучасних умовах це особливо важливо, так як сучасні соціальні фактори змінили психологію молодшої людини. Вона звикла до образної й емоційної інформації з каналів телебачення, комп'ютера, відео, тому академічний стиль у ряді випадків сприймається нею як анахронізм.

Запитання для самоконтролю:

1. Охарактеризуйте самостійну роботу студента.
2. Висвітліть основні види самостійної роботи.
3. Визначте умови організації самостійної роботи.
4. Яку роль відіграє самостійна робота у навчальному процесі Вашого навчального закладу?
5. Складіть план самостійної роботи з навчальної дисципліни (за вибором).

Основна література:

1. Алексюк А.М. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання / А.М. Алексюк, А.А. Аюрзанайн, П.Г. Підкасистий, В.А. Козаков. – К. : ІСДО, 1993. – 335 с.
2. Антонюк М.С. Психологічні особливості формування у студентів умінь і навичок самостійної роботи / М.С. Антонюк // Сучасні педагогічні технології у вищій школі : наук.-метод. зб. – К. : Вища школа, 1995. – 267 с.
3. Балицька Т.В. Організація самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів у світлі Болонського процесу / Т.В. Балицька // Освіта Донбасу. – 2007. – № 1. – С. 9 – 15.
4. Головка Л. Активізація самостійної роботи студента під час лекційних занять / Л. Головка // Освіта і управління. – 2002 – №1 – С. 147 – 150.
5. Демченко О. Дидактична система організації самостійної роботи студентів / О. Демченко // Рідна школа. – 2006. – № 5. – С. 68 – 70.
6. Жмура І.М. Забезпечення якості самостійної роботи студента: реалістично-

прагматичний погляд викладача. Технології навчання / І.М. Жмура // Науково-методичний збірник. – Вип.12 – Рівне : НУВГП, 2010. – С. 59 – 66.

7. Занюк С.С. Психологія мотивації та емоцій / Сергій Степанович Занюк. – Луцьк: ЛДУ, 1997. – 179 с.

8. Солдатенко М. Самостійна пізнавальна діяльність студентів у контексті Болонського процесу / М. Солдатенко // Рідна школа. – 2005. – №1. – С. 49 – 51.

9. Стеченко Д. Інновація та якість підготовки фахівців у вищій школі / Д. Стеченко // Вища школа, 2005. – № 1. – С.43 – 45.

Додаткова література:

1. Машенко Н.І. Основи педагогіки і психології вищої школи : курс лекцій / Н.І. Машенко. – 2-е вид., доп. й перероб. – Кременчук, 2006. – 272 с.

2. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес / упоряд. М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, К.М. Левківський, Ю.В. Сухарніков. – К. : МОНУ, 2004. – 24 с.

3. Мороз О.Г. Педагогіка і психологія вищої школи : навчальний посібник / О.Г. Мороз, О.С. Падалка, В.І. Юрченко / за заг. ред. О.Г. Мороза. – К. : НПУ, 2003. – 267 с.

4. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи : навч. посіб. для магістрантів і аспірантів. Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. – К. : Філ-студія, 2006. – 320 с.

5. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. для студ. вищих пед. навч. закладів / В.А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 336 с.

6. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З.І. Слєпкань. – К. : Вища школа, 2005. – 240 с.

7. Чернілевський Д.В., Томчук М.І. Педагогіка та психологія вищої школи : навч. посіб. Д.В. Чернілевський, М.І. Томчук. – Вінниця : Вінницький соціально-економічний ін-т ун-ту Україна, 2006. – 402 с.

Тема 6. Контроль і оцінювання знань студентів

План

1. Поняття про діагностику навчання та її елементи: контроль, перевірку, оцінювання, накопичення статистичних даних, їх аналіз, виявлення динаміки, тенденції прогнозування подальшого розвитку подій.

2. Контроль знань студентів, його значення та функції (навчальна або освітня, розвиваюча, організаційна, повторювальна, узагальнююча, закріплююча, контролююча, керівна, виховна). Загальнопедагогічні та дидактичні вимоги до контролю. Зв'язок контролю з іншими ланками процесу навчання: вивченням і осмисленням нового матеріалу, його закріпленням і використанням у практичній діяльності. Функції контролю (спеціальні та загальні).

3. Критерії оцінки знань.

4. Види й методи обліку успішності.

5. Національна шкала оцінювання. Європейська кредитно-трансферна та система накопичення – ECTS.

Діагностика – це з'ясування умов і обставин, у яких протікає процес навчання; отримання чіткого уявлення про ті причини, які сприяють чи перешкоджають досягненню накреслених результатів. Як бачимо, у діагностику вкладається більш широкий і глибокий смисл: вона розглядає результати у тісному зв'язку з шляхами і способами їх досягнення. Крім традиційних контролю, перевірки, оцінки знань і умінь, діагностика включає їх аналіз, виявлення динаміки, тенденцій, прогнозування подальшого розвитку результатів навчальної діяльності.

На сучасному етапі розвитку вітчизняної вищої школи та її інтеграції в європейський освітній простір особливої актуальності набуває проблема **діагностики навчальних досягнень студентів** [5, С. 157 – 158]. Це

пояснюється тим, що значення педагогічної діагностики у ВНЗ у зв'язку з переходом на кредитно-модульну систему навчання істотно змінилося.

В умовах кредитно-модульної системи навчання педагогічна діагностика виконує роль контрольно-оціночного інструмента, а така функція як корекція знань поступово відходить на другий план. Результати використаних викладачем вищої школи методів та процедур діагностики спрямовують на подальше проектування навчального процесу, ніж на корекцію знань студентів. Це пояснюється дією об'єктивних та суб'єктивних чинників. До об'єктивних можна віднести, зокрема, кількість навчальних годин, відведених на вивчення конкретної дисципліни, а до суб'єктивних – пошук ефективних способів проведення підсумкового контролю (екзаменів та заліків) [4; 9; 12; 15].

Більш конкретну і прикладну суть педагогічної діагностики розкриває А. К. Маркова. Вона визначає педагогічну діагностику як сукупність прийомів контролю й оцінювання, що спрямовані на розв'язання завдань оптимізації навчального процесу, диференціації, а також удосконалення освітніх програм і методів педагогічного впливу [7].

Дослідниками сьогодення пропонується декілька варіантів проведення іспитів: *іспит* – “автомат” (для студентів, які протягом вивчення навчальної дисципліни заявили про себе творчою, систематичною та результативною роботою); *іспит-дискусія* (контролює вміння розв'язувати професійні проблеми, однак не може охопити весь зміст навчального матеріалу з навчальної дисципліни); *публічний іспит* (захист кваліфікаційної чи дипломної роботи); *виїзний іспит* (використовується у педагогічних ВНЗ, оскільки проводиться під проходженням студентом педагогічної практики); “*колективний*” *екзамен* (перевіряє вміння вирішувати професійну задачу, організуючи колективну творчу діяльність); *трьохрівневий іспит* (складається з трьох завдань різної складності) [2, С. 82 – 86].

Виходячи з вище перерахованих способів проведення іспитів у сучасному вищому навчальному закладі в умовах кредитно-модульної

системи навчання, останній варіант вважається найбільш оптимальним як для студентів, так і для викладачів. Структура такого іспиту складається з виконання завдань трьох рівнів складності. *Перший рівень* перевіряє базові знання студентів, вимагає від студентів точного, логічного відтворення знань (основні поняття, факти та ін.). Таких питань, на думку дослідника, повинно бути не більше 10 – 12, відповідь студентів проводиться без додаткової підготовки. Екзаменаційні завдання *другого рівня* складності містять проблеми, розв'язання яких вимагає від студентів самостійності мислення, використання здобутих знань на практиці та ін.

Завдання *третього рівня* – це творчі завдання, виконання яких вимагає від студентів “...нестандартного інтегративного підходу, створює ситуацію інтелектуального утруднення, перевіряє оригінальність і асоціативність мислення студента” [2, С. 84].

На сучасному етапі модернізації вищої освіти, а саме по завершенні вивчення навчальної дисципліни студенти складають іспит у вигляді виконання тестових завдань. Тест розглядається як необхідний і об'єктивний метод педагогічної діагностики рівня навчальних досягнень студентів.

Складання тестових завдань вимагає чіткої постановки цілей (знати, розуміти, застосовувати, аналіз, синтез та оцінка).

Виділяють такі *основні види тестових завдань*: традиційні запитання (або мікротвір), які вимагають від студента достатньо ґрунтовної й повної відповіді; завдання з короткими відповідями, із пропусками й на доповнення; альтернативні завдання; завдання на вибір відповіді та завдання на встановлення зв'язку.

Коротко зупинимося на характеристиці кожного з перерахованих видів тестових завдань.

Традиційні запитання з розгорнутими відповідями (мікротвір) дозволяють перевірити всі категорії когнітивної галузі (знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінка).

Використання у тестових матеріалах *завдань із короткими відповідями*, із пропусками й на доповнення дозволяє перевірити знання (фактичний матеріал), розуміння, застосування знань за зразком і без нього, дозволяє певним чином діагностувати знання, розуміння й застосування навчального матеріалу, але більш високі рівні засвоєння за їх допомогою перевірити складно.

Альтернативні форми завдань дозволяють викладачеві перевірити знання студентами фактичного матеріалу й забезпечують легкість в оцінюванні. Недоліками цих тестових завдань можна назвати їх ненадійність, оскільки вони містять підказку, ймовірність вгадування вірної відповіді складає $\frac{1}{2}$ (при використанні таких завдань для надійності слід збільшувати їх кількість у тесті), а також викладачеві у деяких випадках складно підібрати твердження, на які студенти можуть відповісти визначено.

Завдання на вибір відповіді дозволяють перевірити всі категорії когнітивної галузі (знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінка). Недоліком використання цих тестових завдань вважають те, що вони не дозволяють прослідкувати логіку відповіді студента.

Завдання на встановлення зв'язку дозволяють перевірити всі категорії когнітивної галузі (знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінка). Суттєвим недоліком цих завдань можна назвати складність перевірки відповідей [3, С. 146 – 151].

Таким чином, різноманітність видів тестових завдань дозволяє викладачеві у відповідності із поставленими навчальними цілями скласти тест, що надає можливість продіагностувати навчальні досягнення студентів. При складанні тестів необхідно також пам'ятати про їх валідність, надійність та об'єктивність.

Використання тестів у навчальному процесі ВНЗ переслідує не скільки мету своєчасної корекції, виходячи зі суті педагогічної діагностики, скільки контрольно-оціночне з'ясування рівня знань студентів. Тому, застосування

діагностичного підходу в процесі розробки критеріально-орієнтовного тесту є необхідним.

Тест повинен забезпечувати діагностичний обернений зв'язок між студентом і викладачем.

У методиці розроблення засобів діагностики якості вищої освіти використовують такі групи *навчальних елементів*: поняття, явища, відношення, алгоритми та рівні сформованості знань щодо змісту навчальних компонентів: *ознайомлювально-орієнтовний, понятійно-аналітичний, продуктивно-синтетичний*. Необхідно самостійно здійснити їх аналіз.

Отже, педагогічна діагностика посідає одне з провідних місць в навчальному процесі закладу вищої освіти. На сучасному етапі розвитку національної системи вищої освіти проблема діагностики набуває актуальності, оскільки модульний підхід у побудові навчального процесу вимагає після кожного змістового модулю проведення діагностичного зрізу, що має на меті з'ясування реального рівня навчальних досягнень студентів.

Контроль знань студентів – це невід'ємна і важлива частина процесу навчання, відповідальний етап на шляху від незнання до знання, від неповного знання до більш точного і більш повного. Кожному викладачеві необхідно напрацювати таку систему контролю знань, щоб у цілому вона найкращим чином слугувала виконанню всіх його функцій.

Керуючи процесом навчання, викладач повинен не тільки повідомляти студентам певну інформацію або організувати сприйняття цієї інформації з інших джерел, але і повинен одночасно мати вичерпні відомості про те, як виконується ця робота, яка кількість і якість засвоєваних знань. І чим повніше будуть ці відомості, тим більше студентів буде охоплено ними, чим достатніший і своєчасний контроль, тим кваліфікованіше викладач зможе керувати процесом засвоєння навчального матеріалу. Здійснення принципу зворотного зв'язку є важливою умовою підвищення якості підготовки магістрів.

Функції контролю знань студентів. Система навчання у вищій школі – багатогранний процес, який складається з цілого ряду взаємопов'язаних елементів. Серед них важливе місце посідає контроль знань, тобто організація зворотного зв'язку як засобу управління навчально-виховним процесом. Ця проблема особливо актуальна у наш час у зв'язку з тим, що вся система вищої освіти в Україні підлягає повній організаційній перебудові.

Посилення уваги до проблеми контролю занять викликано не тільки бажанням визначити ступінь підготовленості студентів, але і потягом до удосконалення всієї системи навчання. Перевірку і оцінку знань студентів виконують 9 функцій: (навчальна або освітня, розвиваюча, організаційна, повторювальна, узагальнююча, закріплююча, контролююча, керівна, виховна).

Навчальна функція. Перевірка і оцінка знань студентів за правильної їх організації слугують не тільки цілям контролю, але і цілям навчання, вони завжди певною мірою залежать від педагогічної майстерності викладача, є навчальними і не можуть бути іншими.

Важливу роль у поповненні і удосконаленні знань відіграє процес підготовки студентів до заліків і екзаменів, заліку з контрольної роботи і захисту курсових робіт. При цьому ґрунтовно перероблюється весь фактичний матеріал даної науки, а не тільки якоїсь її частини. Підготовка до відповіді, викладення відповіді на папері, усні відповіді на поставлені викладачем запитання завжди пов'язані з напруженою розумовою діяльністю студента: зміст відповіді має бути старанно продуманим, необхідні знання для цього уважно відібрані, щоб викладач міг їх виміряти за різними параметрами, у тій чи іншій формі виражені. Перевірка знань тісно пов'язана з відтворенням і повторенням раніше вивченого, а це завжди ефективно допомагає їх удосконаленню.

Розвиваюча функція. Контроль знань студентів має багаті можливості розвитку особистості студента, формування пізнавальних здібностей і засвоєння прийомів розумової діяльності. Процес контролю знань ефективно

сприяє розвитку таких важливих якостей особистості, як самостійність мислення, багата і стійка пам'ять, виразна мова і т.д.

Організаційна функція. Контроль знань є важливим засобом організації систематичної повсякденної роботи студентів щодо засвоєння знань.

Набуті у процесі вивчення того чи іншого предмета знання студентові можуть здаватись правильними і досить повними, хоча насправді, об'єктивно, вони далеко не відповідають вимогам, які ставляться.

І тільки внаслідок перевірки і оцінки студент визнає, що він знає і чого не знає або знає недостатньо, що йому треба зробити для покращання якості знань. А це неминує підводить студента до самостійних висновків про необхідність освоєння більш раціональних прийомів навчальної праці. При цьому немаловажне значення має усвідомлення позитивного досвіду навчальної роботи кращих студентів. На цій підставі студент вирішує, якою за змістом і методикою має бути його подальша навчальна робота, на що потрібно звертати більше уваги, що дуже суттєво впливає на подальше навчання.

Мета організаційної функції – заохочення регулярного відвідування лекцій, лабораторних і практичних занять, систематичного опрацювання навчального матеріалу. Контроль формує стосунки в студентському колективі. Заохоченням навчальної праці є справедлива його оцінка, яка приносить задоволення свідомістю виконаного обов'язку, що викликає зацікавленість дисципліною, яка вивчається, прагнення до систематичної роботи протягом семестру, навчального року.

Повторювальна функція. Велике значення для закріплення знань студентів має повторення пройденого матеріалу. Повторне буває двох видів: пасивне (повторне прочитування текстів) і активне (відтворення). Зрозуміло, що підготовка до виконання контрольних робіт, безпосередній самоконтроль студентів, тобто повторювальна функція контролю забезпечує умови для закріплення знань і підвищення якості навчання.

Повторення навчального матеріалу під час проведення контрольних заходів, розглядання виучуваного матеріалу з різних точок зору дозволяє здійснити **узагальнюючу функцію** контролю, розширити й поглибити студентів.

Важливу роль відіграє **закріплююча функція** контролю. Оскільки одним із завдань навчання є запам'ятовування, здійсненню якого значною мірою сприяє правильно організований контроль за міцністю й глибиною знань студентів.

Контролююча функція найбільш специфічна для усієї проблеми обліку знань. Вона дозволяє слідкувати за ходом і результатами навчальної роботи студентів. Ця функція здійснюється в трьох аспектах: контроль з боку викладача, взаємний контроль студентів і самоконтроль. Останній має надзвичайно велике значення. Психологи довели, що вдосконалення знань не відбувається навіть за багаторазових повторень, якщо студент не бачить – своїх недоліків, помилок, не може критично їх оцінити.

Успішність студентів – один із найважливіших показників навчання. Вона дозволяє викладачу й студенту скласти уявлення про ступінь оволодіння навичками й уміннями на різних етапах навчання, а також порівнювати ефективність застосованих методів і засобів здійснення навчального процесу. Деякі фахівці не відрізняють контролюючу функцію від керівної.

Перевірка і оцінка знань – одна з форм державного контролю. Показники контролю знань студентів є єдиною основою для судження про результати навчання, а отже для розв'язання таких важливих питань, як переведення на наступний курс, призначення стипендії, випуск із вузу і видача диплома. Дані про результати контролю знань студентів слугують основними показниками, за якими оцінюється робота не тільки окремих студентів і викладачів, але і цілих академічних груп, курсів, факультетів і вузів у цілому.

Керівна функція має за основу зворотній зв'язок, інформацію про засвоєння навчального матеріалу. Зворотній зв'язок може здійснюватись лише в тому випадку, коли, спираючись на одержані відомості про ступінь сприйняття й засвоєння деякого навчального матеріалу, буде здійснено педагогічний вплив, коректування, регулювання навчального процесу.

Виховна функція контролю полягає у вихованні почуття відповідальності студентів за навчання, дисципліну розумової праці усвідомлення важливості контролю знань. Перевірка й оцінка знань перший і найважливіший вид державної оцінки роботи студентів. Результат його індивідуальних зусиль у цьому випадку стають предметом громадської оцінки, а це завжди впливає на емоційну сферу особистості. Правильно організована перевірка й оцінка знань студентів – хороший засіб виховання таких рис особистості студента, як: почуття відповідальності за доручену справу та її результати, волі, зацікавленості наукою. Тому перевірка і оцінка знань завжди мають хвилюючий момент у житті студента і залишають глибокий слід у його психіці.

Таким чином, виконуючи контролюючу і освітню функції, перевірка і оцінка знань одночасно є найважливішим засобом виховання, важливим фактором морального виховання.

Виховна функція. Акт перевірки і оцінки знань – перший і самий важливий вид громадської оцінки студента. Результати його індивідуальних зусиль з опанування знань у цьому випадку стають предметом громадської думки і оцінки, що завжди глибоко торкає емоційну сферу особистості. Тому перевірка і оцінка знань завжди мають хвилюючий момент у житті студента і залишають глибокий слід у його психіці.

Діючи на моральний стан студента, правильно поставлена перевірка і оцінка є потужним засобом формування суспільно-ціннісних якостей особистості: чесного ставлення і дисципліни до праці, почуття відповідальності за результати навчальної діяльності, волі, характеру. Таким чином, виконуючи контрольну і освітню функції, перевірка і оцінка знань

одночасно є найважливішим засобом виховання, важливим фактором морального виховання.

Контроль знань – це серйозний стимул досягнення нових успіхів. Виконуючи контрольні завдання, студент звітується не лише перед викладачем, але й перед колективом, який має на нього великий моральний вплив. Уся система контролю формує громадську думку колективу. Тому в студентів потрібно виробити ставлення до контролю як до однієї із найважливіших навчальних і виховних форм навчальної роботи.

Контроль якості навчальної роботи студентів повинен бути:

– **плановим**, тобто здійснюватись у повній відповідності з ходом навчально-виховного процесу та навчальним планом;

– **систематичним**, тобто відповідати графікам міжсесійного контролю та розкладу курсових іспитів, що дозволяє виявити рівень оволодіння студентами знаннями та навичками й стимулювати їх самостійну роботу;

– **об’єктивним**, що дозволяє дати науково обгрунтовану оцінку успіхів і недоліків навчальної роботи студентів;

– **економним**, щоб не забирати багато часу в викладачів і студентів і в той же час забезпечувати аналіз роботи та її об’єктивну оцінку за порівняно невеликий строк;

– **простим**, щоб для його здійснення не вимагались складні приладдя, а при використанні технічних засобів – спеціальна підготовка, що виходить за рівень, доступний кожному педагогу-практику чи студенту;

– **наочним**, щоб його результати легко сприймалися як викладачами, так і студентами.

Усі названі вимоги становлять організаційну структуру контролю й обліку засвоєння навчального матеріалу студентами вузу. Існують також і **дидактичні вимоги до контролю**, якими має керуватися викладач вищої школи, а саме:

– **систематичність**: перевірка й оцінка знань студентів повиц, здійснюватись у безпосередньому поєднанні з усім процесом навчанням

проводитись послідовно, ритмічно, з поступовим ускладненням завдань, змісту й методики обліку;

– **індивідуальність:** викладач намагається дати глибоку й справедливу оцінку успіхів кожного студента;

– **диференціювання:** встановлення кількісних та якісних відмінностей знань, умінь та навичок студентів на момент перевірки;

– **цілеспрямованість:** нерозривність елементів системи навчання виховання студентів, мета якої полягає в підвищенні усіма можливими заходами рівня підготовки майбутніх фахівців;

– **об’єктивність:** кожна кількісна оцінка повинна відповідати фактичному рівню знань студентів на даному етапі навчання.

Критерії оцінки знань.

Важливою морально-психологічною рисою доцільності контролю знань студентів завжди була єдність вимог: один і той же рівень знання повинен оцінюватись різними викладачами однаково. Основою єдності вимог є певна система загальних критеріїв оцінки засвоєння навчального матеріалу.

Перший критерій вимагає, щоб викладач чи екзаменатор визначив глибину розуміння студентом одержаних знань, їх повноту. Відомо, що глибина розуміння навчального матеріалу відбивається не в детальному переказі тексту підручника чи конспекта, а в правильності аргументацій основних положень, у розкритті самого істотного й визначального: зверненнях до першоджерел, рекомендованих для читання. Досвідчений педагог досить легко визначає цю якість знань, одразу помічає рівень міркувань студента. Швидко одержані знання, як-небудь прослухані лекції, “переглянутий” підручник ніколи не забезпечують глибини знань. Це проявляється на екзаменах чи заліках, а також під час спілкування зі студентами на практичних і семінарських заняттях.

Другий критерій тісно пов’язаний з першим. Важливо не лише визначити глибину розуміння, але й з’ясувати рівень самостійності мислення студента. Навіть педагог-початківець може-відрізнити знання, здобуті лише

старанням, але сприйняті й засвоєні “на віру”, від знань глибоко осмислених, коли студент пропонує свій розв’язок, підхід, нове доведення, вдале порівняння. Наприклад, на семінарських заняттях із педагогіки студент вільно користується педагогічними термінами, поняттями стосовно своєї спеціальності, знаходить свої переконливі приклади й правильно їх обґрунтовує. Вдумливий студент пропонує свої шляхи розв’язання психолого-педагогічних проблем і завдань, у деяких випадках висловлює свої сумніви тощо.

Третій критерій пов’язаний із двома попередніми. Знання науки й життя невіддільні від світогляду й переконань фахівця. Світогляд студента опрацьовується, поглиблюється й оновлюється протягом усього терміну навчання головним чином за рахунок свідомого вивчення наук. У цьому й полягає єдність навчання й виховання студентів. Звичайно, знання – це ще не переконання й світогляд, їх неможливо виміряти з математичною точністю. Іноді студент може продемонструвати на екзамені певні світоглядні положення, котрих сам не поділяє. Досвід показує, що коли викладач у процесі навчання та позааудиторної роботи добре вивчив студентів, користується їх довірою, то можна, впевнено сказати, що він легко може скласти уявлення про глибину їх переконань. У першу чергу таку можливість дають семінарські, практичні, лабораторні заняття, колоквиуми, консультації, педагогічна практика, де студент змушений від слів переходити до справ, конкретних педагогічних дій, які цілком характеризують переконання й світогляд студента.

Четвертим критерієм обліку знань, одержаних студентами педагогічного вузу, є їх ставлення до педагогічної практики. Знання повноцінні, якщо вони – відбивають реальні педагогічні явища, процеси спрямовані на їх покращання. Чітка педагогічна спрямованість знань і умінь, студентів має стати важливою ознакою українських педагогічних навчальних закладів. Зв’язок із життям, безперечно, мусить направляти думки студента

на виконання завдань суспільства, на розв'язання теоретичних й практичних завдань педагогічної науки.

П'ятий критерій логічно випливає із четвертого. Потрібно враховувати ступінь розвитку умінь і навичок студента. Педагогічна наука містить певне коло теоретичних питань, якими мусить оволодіти студент, спрямовувати комплекс умінь та навичок. Звичайно, що вони повинні стати предметом контролю й оцінки. Іноді уміння й навички служать основним об'єктом обліку (наприклад, на практикумах), рівень мисленнєвих умінь і навичок перевіряється також під час обліку теоретичних знань (екзамени, колоквиуми тощо).

Шостий загальний критерій – комунікативна культура студента. Педагогічний зміст цієї вимоги полягає в тому, що якість знань і форма їх вираження – нерозривні. Лише граматично правильне мовлення, конкретне говоріння, усне чи письмове і так само – сприйняття (слухання або читання) може забезпечити необхідний високий рівень підготовки педагога. Терміном мовлення прийнято позначати як сам процес говоріння та сприйняття (акт мовлення) чи сукупність таких процесів (її називають мовленнєвою діяльністю), так і наслідок, результат процесу говоріння – усний письмовий текст. Мова ж, як відомо, – це засіб спілкування, його історичне сформоване знаряддя. Саме ж спілкування вже не є мовою. Це використання засобу, результат дії знаряддя. Це і є мовлення.

Мовлення має лінійний характер. Будь-який текст, можна уявити у вигляді одного довгого рядка. Людина вимовляє звук за звуком, слово за словом. Мова ж має ієрархічну організацію нелінійного характеру.

Мовлення змінне, динамічне, мовні одиниці в ньому раз у раз звішуються залежно від конкретних потреб. А мова – досить стала, статична й стабільна.

Кожен окремий акт мовлення належить одній особі, індивіду. Тому можна сказати, що мовлення є суб'єктивним, індивідуальним. Але лише певною мірою, бо всяке мовлення є використанням мови. А мова – це

соціальне, суспільне явище, явище об'єктивне, незалежне від волі індивіда. У мовленні кожна людина – творець і володар. У мові ж одна людина, як правило, змінити нічого не може.

Ці характерні риси мовлення мають враховуватись викладачем при виборі форм усного чи письмового контролю студентів. Із мовленням пов'язані такі дидактичні питання, як об'єм завдання і час на його виконання, використання студентом символіки й тексту під час відповіді, численність форм запитань і відповідей. І взагалі, як оцінювати відповідь студента-педагога, який знаючи фактичний матеріал, не помічає грубих граматичних помилок?

У сучасній вищій школі проблеми загальної культури, стали основною вимогою до підготовки й атестації кадрів. Це, насамперед, стосується молодих викладачів. Навички педагогічної культури студент одержує протягом навчання у педагогічному вузі. Культура навчального процесу, особливо в лабораторіях, відображається у проведенні практикумів і демонстраційних дослідів, використанні наочних приладів. Наслідком цього є виховання в студентів професійно-естетичного смаку й потреби естетичного оформлення педагогічних дій. Однак, професійно-естетична культура, зокрема культура мовлення, не приходять до майбутніх педагогів сама собою. Її потрібно впроваджувати й виховувати. Одним із дійових методів цієї роботи є контроль і облік знань. Як показує досвід, створення відповідного культурного середовища для студентів, сприяє зростанню їх професійного рівня.

Наступною важливою проблемою контролю й обліку знань студентів є визначення *індивідуальних* критеріїв оцінок. У яких випадках відповідь студента заслуговує на найвищу оцінку і коли – “незадовільно” – це одне питання. Особливо важке воно для молодого викладача вузу, а також опрацювання оціночних навичок майбутніх педагогів. Індивідуальний досвід із цього питання надзвичайно різноманітний. Тому бувають випадки, коли

навіть досвідчені екзаменатори не можуть знайти єдиного підходу до оцінки студента або абітурієнта.

Можна стверджувати, що єдиний індивідуальний критерій (критерії оцінки знань та умінь студента) неможливий. Кожний учений і педагог, неповторна індивідуальність, – має свій характер, тому в будь-кого з них може бути свій індивідуальний критерій оцінок. Експериментальне вивчення цієї проблеми виявило таку закономірність: чим старші за віком педагоги, вище їхнє вчене звання, авторитет, тим яскравіше проявляється і індивідуальність при оцінюванні студентів. Помічено, що представники “середньої ланки” викладачів (старші викладачі й доценти) більш пунктуально виконують вказівки, що регулюють екзамени, і менш схильні до їхньої зміни.

Чотирибальна система оцінок дозволяє досить точно сформулювати загальнопедагогічні критерії. Однак, як свідчать численні спостереження, спеціальні дослідження, а також основні вимоги до випускника вузу, між критеріями, що відповідають оцінкам “відмінно”, “добре”, “задовільно”, деякому розумінні різниці немає. Кожною із цих оцінок атестуються повне знання, тобто вичерпне знання програми. Студент, який одержав задовільні оцінки, переводиться на старший курс або одержує диплом по закінченні вузу. Тут спостерігається зіткнення двох проблем – боротьба за високу успішність і підвищення якості підготовки спеціаліста. З одного боку, для школи не бажаний спеціаліст, що закінчив вуз на задовільно, тому що основна установка – одержати педагога, що має високий рівень наукових знань, умінь і навичок. Із іншого боку практика роботи сучасних педагогічних вузів не дозволяє відмовитись від задовільних оцінок знань студентів. Зі розвитком науки, удосконалення суспільних відносин критерії оцінки знань і підготовленості фахівця будуть ускладнюватись, а загальні вимоги – зростати.

Необхідно мати на увазі, що одержані студентом бали не завжди відповідають його успіхам як фахівця після закінчення вузу. Правда, такі

розходження не є типовими. Усе залежить від того, який рівень знань приховувався за оцінками “відмінно” чи “задовільно”.

За які ж знання студент одержує оцінку “відмінно”?

Вищим балом атестується студент, що повністю оволодів програмованим матеріалом, чи точно й повно виконав практичні завдання. До того ж студент виявив творчу самостійність, вільне володіння науковим апаратом, знання спеціальної літератури, тверді переконання та уміння їх захищати, високу комунікативну культуру, вміння робити практичні висновки, а на семінарських, лабораторних заняттях, колоквиумах показав достатній рівень розвитку умінь і навичок точного застосування знань.

Оцінка “добре” виставляється за тих же умов. Відмінність у знаннях студента, що оцінюється балом “добре”, полягає в дещо обмеженому й звуженому прояві тих же якостей, які служать критерієм відмінної оцінки – творча самостійність, використання наукового апарату, знання літератури тощо. Але уже немає тієї свободи викладу матеріалу, як у першому випадку, можуть допускатися окремі помилки, що легко проявляються під час бесіди самим студентом.

Оцінка “задовільно” виставляється за повне знання програми, за виконання завдання. У цьому випадку студент може й не виявити самостійності суджень. Відчувається, що він дещо просто “вивчив”. Однак, навчальний матеріал він загалом знає. Має певне уявлення про вимоги практики, може знайти нові приклади або умови застосування знань на практиці. Знає літературу, але, можливо, не всю і не може дати достатньої критичної оцінки. Володіє необхідними уміннями. Можливі недоліки в аспекті комунікативної культури.

Критерії “незадовільної” оцінки такі. Немає повних знань. Робота не виконана або виконана невірно. Уміннями й навичками студент не володіє. Літератури зовсім не знає. Отже, при виставленні незадовільної оцінки помилитися майже неможливо. Вагання в цих випадках бувають тоді, коли

викладач не відчуває принципової різниці між задовільною й незадовільною оцінками, ототожнюючи другу з першою.

Вчені-педагоги ще наприкінці 70-х років пропонували впровадити, і тестову методику оцінки знань у школах і вищих навчальних закладах, яка б дозволила оцінювати знання не за “особистими враженнями” екзаменатора, а за допомогою точних показників. Тести бажані як один із заходів, що допомагають педагогу швидко й точно перевірити наявність тих знань, які вкладаються в тестові критерії. У сучасній вищій школі досить широко стали використовуватись тестові програми як основа контролю й обліку засвоєння навчального матеріалу. Тестові методики у вузах знаходять широке застосування на практиці. Ці заходи можуть значно полегшити викладачам облік знань студентів, зробити його більш точним і об’єктивним.

Види й методи обліку успішності.

Розрізняють три види обліку знань, умінь і навичок: поточний (оперативний), тематичний (міжсесійний), підсумковий (екзаменаційний). Перші два види стосуються обліку самостійної роботи студентів протягом семестру. Під поточним обліком успішності розуміють індивідуальний груповий контроль засвоєння матеріалу, перевірки підготовленості студент до виконання завдання, лабораторної чи практичної роботи. Проводи поточний облік, викладач має можливість своєчасно оцінити глибий розуміння студентами матеріалу лабораторного чи практичного заняття-процесі обліку відбувається розвиток “технічних прийомів” діяльності, логічного мислення студентів, їх мовлення, пам’яті, уточнення знань, попередження, виявлення, виправлення й аналіз помилок.

Досвід і спеціальні дослідження підтвердили, що раціонально здійснюваний поточний облік буває досить ефективним, якщо він не перетворюється в дріб’язкову опіку, а організує пошукові зусилля студентів на самостійну роботу. Психологія студента така, що він намагається самостійно осмислити інформацію, з якою зустрічається на лекціях, практичних заняттях, під час читання наукової літератури. Але йому

імпонують слова підтримки й критичні зауваження з боку викладача. З анкетування студентів випливає, що постійний контакт з викладачем і його оціночні висловлювання сприймаються студентами досить позитивно й розглядаються як допомога в самостійній роботі.

Значення тематичного обліку знань полягає в оперативній концентрації уваги студента на окремих питаннях й розділах, стимулюванні додаткового повторення виучуваного матеріалу. Тематичний облік знань сприяє переходу виучуваного матеріалу в довгострокову пам'ять студента, кращому запам'ятовуванню інформації. У процесі тематичних перевірок відбувається поглиблення, покращання й закріплення знань.

Підсумковий облік у вузі – це облік, що виконується в кінці семестру на заліках й екзаменах або наприкінці вивчення курсу, проведення практикуму. Сутність його полягає у перевірці знань і практичної підготовленості студентів із усього курсу чи його семестрової частини. Це підсумок роботи студента протягом семестру, навчального року чи над певним видом роботи (наприклад, курсова робота, практикум). У цьому випадку підхід до перевірки зовсім інший ніж за поточного обліку. Головна його мета – з'ясування глибини переконань і повноти знань з предмета загалом або завершеної його частини. Знання студентом лише окремих понять курсу не можуть задовольнити екзаменатора. Тому екзамен зі студентом ведеться, насамперед, в плані, що дозволяє з'ясувати глибину методологічних і наукових суджень студента, його розуму, проблем науки загалом як системи знань і умінь.

Надаючи особливого значення показникам підсумкового обліку, успішності у вузі, необхідно враховувати, що він є юридичним підтвердженням знань студента (двічі протягом навчального року). Проте у випадку формального ставлення до підсумкового обліку успішності, він не завжди відбиває глибину засвоєння матеріалу, систематичність вправ студента, дійсний рівень знань, умінь і навичок, здобутих студентом за певний період навчання у вузі.

Екзамен із точки зору педагогіки є логічною систематизацією узагальненням знань. Оскільки предмет вивчається поступово тема за темою, розділ за розділом, то деякою мірою логічна лінія науки губиться. Готуючись до екзамену студент відновлює цю лінію. Сам екзамен і характер запитань повинні відповідати цьому завданню.

На відміну від екзамену **залік**, як правило, має за мету перевірку ступеня вивченості рекомендованої літератури, узагальнення матеріалу, що складає програму практичних занять, але не торкається програми всього курсу. За такого підходу залік є стимулом до самостійної роботи, активного вивчення літератури й виконання практичних завдань. У деяких випадках залік виходить за рамки практичних завдань, тоді він перетворюється в “малий екзамен”. Зокрема, це стосується дисциплін, зміст яких відповідає підсумковому контролю у вигляді екзамену, але згідно нормативним міркуванням за навчальним планом студенти складають залік. У цьому випадку потрібно перевіряти знання за програмою всього курсу загалом.

Залік з мовних, математичних та інших, подібних до них практикумів іноді може виставлятися без додаткового опитування. У такому випадку підвищується роль поточної самостійної роботи й відповідальність студента за виконання практичних завдань.

Іноді звична форма відповіді студентів на запитання, зазначені екзаменаційному білеті, замінюється опитуванням студентів за індивідуальними поставленими запитаннями. Правда, самі студенти надають перевагу опитуванню за білетами, яке складає враження більш організованої форми проведення екзамену.

Тривалість екзамену залежить від досвіду викладача, чіткості відповідей студентів та рівня їх підготовки. Не бажано затягувати опитування, тим більше, коли екзаменатор добре знає рівень їх підготовки з міжсесійного обліку знань.

До підсумкового обліку деякі фахівці відносять також **заключний облік** – це державні екзамени, захист дипломних робіт. Заключний облік є

дуже важливим етапом навчання студента. Підготовка до державних екзаменів і захисту дипломних робіт потребує великих інтелектуальних зусиль. Студент не лише систематизує, але й поглиблює знання методологічних основ науки, робить загальні висновки.

Державний екзамен – це не лише перевірка рівня підготовки випускника, але й завершення його формування як фахівця.

Спостереження показують, що організація державних екзаменів повинна відповідати основному завданню заключного обліку: студенту потрібно дати можливість викласти свою точку зору. Якщо вона викликає заперечення членів державної комісії, то студент повинен мати можливість захищати її. Звичайно екзаменаційна комісія надає перевагу відповідям, що містять елементи творчості, а не є стандартним, хоч і старанно підготовленим.

Дипломна робота, зокрема з психолого-педагогічних наук, має ту особливість, що випускник, працюючи над певною темою, досліджує й узагальнює деяку наукову або науково-практичну проблему. Цей вид роботи має ту педагогічну цінність, що випускник одержує важливий інтелектуально-практичний досвід.

Якщо поняття виду обліку визначається місцем його в процесі навчання (поточний – у щоденному навчанні, підсумковий – наприкінці семестру чи навчального року), то під методами обліку розуміють способи виявлення й перевірки знань студентів.

Методи контролю – це спосіб забезпечення зворотного зв'язку, тобто отримання інформації про стан, характер пізнавальної діяльності студентів, ефективності роботи викладача. Усі методи обліку залежно від характеру завдань і засобів забезпечення зворотного зв'язку можна розділити на такі групи: **усні методи** – бесіда, аналіз виступу студента на семінарському чи практичному, занятті, пояснення виконаного завдання, усний звіт про виконане завдання, усний звіт про підсумки педагогічної практики, звіти про екскурсії та інші повідомлення студентів; **письмові методи** – контрольні

роботи студентів, доповіді, реферати, письмові звіти, творчі роботи, курсові та дипломні; роботи, конспекти, тези, статті, повідомлення; **графічні методи** – рисунки, графіки, таблиці, креслення, схеми (наприклад, робота з контурними географічними картами), художні роботи (на художньо-графічному факультеті); **комплексні методи** – це облік виконання лабораторних робіт, робота в майстернях (загальнотехнічні дисципліни), у полі (польова практика студентів природничого факультету), роботи під час педагогічної практики; **технічні методи** – облік роботи в комп'ютерних класах тощо.

Отже, методика контролю навчальної роботи студентів досить різноманітна. Кожний метод контролю застосовується залежно від обставин (залік чи екзамен, колоквиум чи консультація тощо) і особливостей підготовки студентів. Кожний метод навчання чи обліку знань буває ефективним лише в досвідчених руках. Спостерігаючи за навчальною діяльністю різних за досвідом і стилем роботи викладачів, можна легко помітити, що одні й ті ж методи контролю й обліку знань у одному випадку бувають дійовими, а в іншому – здаються марними.

Педагогам добре відома **вимога об'єктивності обліку**. Який психологічний зміст? Студенти досить чутливі до атестації їх знань. Щонайменше відхилення від об'єктивності викликає недовіру до педагога, потім і неповагу до нього. Після цього найсправедливіші дії педагога беруться під сумнів. Знаходячись у полоні таких відчуттів, студент не лише підозрою ставиться до педагога, але й перестає цікавитись його предметом. Чому об'єктивність у такій ситуації – це справедливість. Оцінки виставляються за результат навчання – за знання, уміння, навички. Іншими словами, об'єктивна оцінка виставляється незалежно від ставлення викладача до студента, інших обставин чи особистого емоційного стану викладача.

Отже, облік знань та атестація студентів є одним з найважливіших методів навчання й виховання студентів протягом навчання, методом

формування молодого фахівця. **Оцінка знань і атестація** – це лише одна реалізація цього методу.

Однак, потрібно мати на увазі, що методи обліку й атестації знань, переконань, умінь та навичок студентів, не дивлячись на їх зовнішню простоту, у педагогічному відношенні є виключно складними методами, а їхній вплив на студентів досить різноманітний. Вплив особистості вченого-педагога на студента в процесі обліку знань надзвичайно великий і його не можуть замінити ніякі технічні засоби. Природне й досить необхідне збагачення методики й засобів обліку знань дасть педагогічний ефект лише у випадку провідної ролі особистого спілкування вченого-педагога зі студентами в процесі обліку.

До навчальних дисциплін у вищій школі доцільно встановити **критерії оцінки знань**, вмінь і навичок студентів, з відповідними рекомендаціями, вказівками. Наприклад, як будуть оцінюватися характерні помилки і недоліки в усних відповідях і навчальній роботі? Розробити норми оцінок, тобто за яку кількість допущених помилок і недоліків ставиться певна оцінка.

Слід відзначити, що реалізація якісного поділу помилок і на цій основі встановлення норм оцінок для однієї і тієї ж дисципліни залежно від вузівської спеціальності повинна диференціюватись. Для тих спеціальностей, де дана дисципліна є основною або профільною, критерії норми оцінок повинні бути жорсткішими.

В основу критеріїв оцінок можна покласти класифікаційний поділ типових помилок, які допускають студенти в усних відповідях, за допомогою виконання практичних робіт, недоліків і грубих помилок. Потім необхідно встановлювати якісні норми оцінок залежно від числа і співвідношення недоліків і грубих помилок у графічній роботі або усній відповіді студента.

У класифікації помилок слід виходити з того, що студент не засвоїв основні елементи теорії і практики навчальної дисципліни, і свідчать про органічні дефекти у його знаннях та вміннях.

До недоліків умовно належать помилки, що мають певною мірою другорядний характер. Допускаючи їх студент тим не менше проявляє розуміння основного змісту понять, що вивчаються, а дефекти у його знаннях і вміннях незначні. На цій основі розробляється перелік типових грубих помилок і недоліків, які допускаються студентами при вивченні тієї чи іншої дисципліни.

Застосування критеріїв і норм оцінок дає можливість впорядкувати і звести у певну систему рівень вимог, що висувається при вивченні окремих дисциплін.

Методика і алгоритм розробки і встановлення критеріїв і норм оцінок повинні відображати такі організаційно-методичні комплекси:

- розробка і встановлення узагальнених ознак кожної оцінки з дисципліни;
- опис, узагальнення і систематизація сукупності типових помилок, що допускають студенти з даної дисципліни;
- якісний поділ помилок на грубі і недоліки;
- систематизація помилок за окремими розділами і темами дисципліни;
- встановлення норм оцінок залежно від кількості і різноманітного поєднання допущених студентом помилок;
- розробка методичних вказівок щодо застосування встановлених критеріїв і норм оцінок;
- доведення до студентів встановлених критеріїв і норм оцінок.

У процесі розробки критеріїв та норм оцінювання знань студентів із навчальної дисципліни “Педагогіка та психологія вищої школи” враховуються:

- 1) наявність і характер засвоєння психолого-педагогічних знань (рівень усвідомлення, міцність запам’ятовування, обсяг, повнота і точність знань);
- 2) якість актуалізації знань з педагогіки та психології вищої школи (логіка мислення, аргументація, послідовність і самостійність викладу, культура професійного мовлення);

3) рівень оволодіння відомими прийомами аналізу педагогічних та психологічних фактів, сформованості умінь і навичок використання засвоєних знань на практиці;

4) прояв творчості і самостійності у навчально-пізнавальній діяльності;

5) якість виконання самостійної навчальної роботи (зовнішнє оформлення, своєчасність виконання, ретельність тощо).

Особливими вимогами до знань студентів із дисципліни “Педагогіка та психологія вищої школи” є:

– знання психолого-педагогічних основ навчання і виховання у вищій школі як однієї з найважливіших передумов розвитку особистості майбутнього фахівця;

– усвідомлення психологічних закономірностей формування особистості студента у період навчання у ВНЗ;

– уміння показати можливості застосування здобутків психолого-педагогічної науки для підвищення ефективності науково-педагогічної діяльності, виховання і навчання студентської молоді;

– розуміння ролі психолого-педагогічної підготовки майбутнього викладача вищого навчального закладу.

У процесі розробки критеріїв системи оцінювання якості навчання необхідно враховувати 3 основних компоненти:

1) рівень знань;

2) навички самостійної роботи;

3) вміння застосувати знання на практиці.

Рівень знань.

Слід брати до уваги:

– глибину і міцність знань;

– рівень мислення;

– вміння синтезувати знання з окремих тем;

– вміння складати розгорнутий план відповіді;

– точність формулювання;

- правильність користування понятійним апаратом;
- культуру відповіді (грамотність, логічність і послідовність викладу);
- виконання навичок і прийоми виконання практичних завдань.

Навички самостійної роботи:

- 1) навички пошуку необхідної літератури;
- 2) орієнтація в потоці інформації по обраній спеціальності;
- 3) навички ведення записів (складання простого і розгорнутого плану, конспекту, реферату, виступу, а також навички науково-пошукової роботи.

Вміння застосувати знання на практиці.

- реалізація на практичних, семінарських заняттях;
- виконання індивідуальних завдань під час проходження практики.

Ці рекомендації допоможуть викладачам розробити уніфіковані критерії оцінок з будь-яких дисциплін.

Особливої актуальності набуває проблема **видів і методів обліку успішності** за навчальною діяльністю студентів. Правильно організований процес опитування і оцінювання знань розвивають у студентів почуття відповідальності за свою навчальну працю. В оцінці закладено стимул, під впливом якого в студентів формується прагнення вдосконалюватися.

У традиційній педагогічній практиці використовуються такі види контролю: *попередній, поточний, або побіжний, тематичний, періодичний, підсумковий, заключний.*

1. Попередній контроль здійснюється з метою ознайомлення викладача з результатами засвоєння вивченого матеріалу та загальним рівнем підготовленості студентів до сприйняття наступної інформації залежно від стану навчання і методів проведення контролю. Вивчення нового розділу того чи іншого курсу потребує повторення, визначення рівня готовності студентів до сприйняття інформації, що передбачається навчальною програмою, планом для наступного вивчення матеріалу. Попередня перевірка знань може проводитись у формі письмових контрольних робіт, фронтальних

опитувань перед початком практичних чи лабораторних робіт, усної перевірки знань окремих груп студентів.

2. Поточний, або побіжний контроль здійснюється в ході повсякденної роботи, в основному на аудиторних заняттях. Цей вид контролю проводиться за допомогою систематичного спостереження викладача за роботою всієї групи і кожного студента окремо. Перевірки знань, вмінь і навичок, набутих студентами в процесі вивчення нового матеріалу, його повторення, закріплення і практичного застосування проводяться викладачем із збереженням зовнішнього (викладач – студент – викладач) і внутрішнього (викладач – студент – студент) зворотного зв'язку. На базі отриманої інформації проводиться необхідне коригування викладачем навчальної діяльності студента. Цей вид контролю має велике значення для стимулювання у студентів прагнення до систематичної самостійної роботи, виконання завдань, підвищення інтересу до науки і формування почуття відповідальності за рівень знань, умінь і навичок, виконання вправ.

Поточний контроль – найпоширеніший і найефективніший, він застосовується в процесі вивчення нового матеріалу. Його завдання – виявити якість засвоєння студентом знань, вмінь, навичок з метою корекції його навчальної діяльності.

3. Тематичний контроль передбачає перевірку, оцінку і корекцію засвоєння системних знань, навичок і вмінь. У методиці навчання іноземної мови чільне місце займає саме цей вид контролю.

4. Періодичний контроль проводиться, як правило, з метою перевірки знань, умінь, навичок, оволодіння матеріалом великого обсягу, наприклад, вивченого за семестр.

5. Розрізняють ще **підсумковий контроль**, який здійснюється наприкінці семестру чи атестаційного періоду з метою визначення і оцінки успішності за даний проміжок часу (перевідні заліки, іспити).

6. Заключний контроль здійснюється після вивчення даного предмета з метою визначення та оцінки успішності кожного студента за період

вивченого ним курсу. Найважливішим видом контролю є іспити (випускні, а на профілюючих кафедрах – державні).

Контроль, як правило, здійснюється викладачами навчального закладу з метою визначення та оцінки усних знань студентів з програмних предметів, що дозволяє аналізувати і порівнювати результати кожного з них, академічних груп, потоків, відділень, факультетів як критеріїв роботи викладачів, з'ясування причин успіхів і недоліків, виявлення кращого досвіду та розробки заходів для підвищення якості навчання, попередження і подолання неуспішності.

Вартими уваги є низка **методів обліку успішності:**

– *методи контролю і самоконтролю* дають можливість перевірити рівень засвоєння учнями знань, сформованості вмінь і навичок;

– *методи усного контролю* включають індивідуальне опитування, залік, екзамен, програмований контроль, усний самоконтроль;

– *методи письмового контролю* – це контрольні роботи, твори, диктанти, письмові заліки й екзамени, тестовий контроль, письмовий самоконтроль;

– *методи лабораторного контролю* застосовуються для перевірки вмінь користуватися приладами, проводити досліди, розв'язувати експериментальні задачі;

– *машинний контроль* передбачає виконання програмованих завдань на комп'ютері.

Національна система оцінювання у ВНЗ України досить довгий час була не змінною. Однак, у Європі сьогодні оперують різноманітними системами оцінювання знань студентів: шкалами, критеріями та методами оцінювання.

Донедавна оціночні норми Міністерства освіти і науки України пропонували 4-бальну шкалу оцінювання знань студентів у ВНЗ. У більшості англійських країн застосовуються 100-бальні або 100-відсоткові системи [10].

Ключовою вимогою Болонської декларації (1999 р.) було запровадження **Європейської кредитно-трансферної й акумулюючої системи** як обов'язкової передумови для входження до європейського освітнього простору.

ECTS – European Communiti Course Credit Transfer System – це кредитна система, яка пропонує спосіб вимірювання та порівняння навчальних досягнень студентів і переведення їх з одного навчального закладу до іншого.

Система накопичення та передачі кредитів надає нові можливості студентам, які навчаються:

- переходити від вивчення однієї галузі знань до вивчення іншої всередині одного вищого навчального закладу;
- вивчати дисципліни інших вищих навчальних закладів у своїй країні або за рубежом;
- накопичувати кредити за попереднє навчання або навички (APL – акредитація попереднього навчання), отримані як традиційним, так і нетрадиційним шляхом, через навчання на робочому місці (APE – акредитація попереднього навчання методом експерименту);
- використовувати академічні кредити як звільнення від іспитів (тестування) зарубіжних і вітчизняних професійних освітніх агентств, і навпаки;
- поєднувати навчання повного академічного дня з вечірнім навчанням;
- продовжувати навчання після перерви [11].

У лютому 1999 р. Європейською комісією було створено робочу групу для вивчення можливості переходу від системи **“трансферу – передачі” кредитів ECTS до системи їх “нагромадження”**. Робоча група запровадила відповідні кроки щодо перетворення системи ECTS у таку, що містила б і передачу, і нагромадження кредитів. В основу такої системи покладені наступні принципи:

- дотримання автономії країн і вищих навчальних закладів у галузі освітньої політики;
- міжнародної “прозорості” існуючих національних регіональних освітніх систем і кваліфікацій;
- сумісності із будь-якою національною регіональною освітньою системою, у якій може діяти або не діяти кредитна система;
- ECTS має застосовуватися до всіх видів програм і форм вищої освіти (денна, вечірня / заочна, дистанційна) й охоплювати такий вид навчання як навчання впродовж усього життя;
- використання існуючих механізмів системи ECTS: кредити, міжнародне перезарахування залікових кредитів, інформаційний пакет, реєстрація оцінки знань тощо;
- сумісності із загальноєвропейським “Додатком до дипломів”, що пояснює та робить прозорими академічні та професійні кваліфікації вищої освіти.

Сьогодні можна вже говорити про стійкий розвиток ECTS як основного інструменту інтеграційного процесу в системі вищої школи країн Європейського Союзу та інших держав: уже понад 1200 європейських вищих навчальних закладів отримали гранти для введення системи ECTS у рамках обміну студентами за 6 000 навчальними програмами. Найбільш інтенсивно система ECTS використовується у Великобританії, Франції, Іспанії, Німеччині й Італії.

У країнах – учасницях Болонського процесу застосовується **шкала оцінювання ECTS**, що відображає різні системи оцінювання. Враховуючи вище зазначене, Міністерство освіти і науки України рекомендує вищим закладам освіти найвищих рівнів акредитації шкалу, яка узгоджує національну систему оцінки знань з європейськими.

За результатами соціологічного опитування більшість студентів, а саме 57% опитаних, надають перевагу 100-бальній шкалі оцінювання, а 43% – національній 4-бальній.

Перевагами 100-бальної оціночної шкали, на думку студентів, є:

- рівномірність навантаження (40% опитаних),
- можливість отримати “автомат” (38%).

При цьому 25% зазначили, що переваг не бачать.

Недоліками цієї шкали студенти вважають:

- відпрацювання пропусків (45%),
- незрозумілість системи оцінювання (33%).

Не бачать недоліків 15% опитаних студентів.

Серед викладачів відзначені такі переваги 100-бальної оціночної шкали:

- стимулювання студентів до систематичного вивчення дисципліни (60%),
- рівномірність навантаження впродовж року (29%),
- можливість отримати “автомат” (17%).

Переваг не бачать 26% опитаних викладачів.

Недоліками 100-бальної шкали оцінювання викладачі університету назвали:

- додаткову роботу (50% опитаних), незрозумілу систему оцінювання (18%).

При цьому 12% опитаних зазначили, що не бачать недоліків цієї оціночної шкали.

Студенти відзначили переваги 4-бальної шкали: простоту (15%), зрозумілість (14%), чіткість (13%). Недоліками її названі необ’єктивність (7%), малий діапазон балів (6%), нерівномірний розподіл навантаження (2%).

На думку викладачів, до переваг 4-бальної шкали оцінювання можна віднести простоту (26%), чіткість і зрозумілість (21%). При цьому, виділені такі складові, як спілкування у процесі навчання та складання іспиту, універсальність і перевіреність часом. Але така думка найбільш притаманна викладачам інженерних дисциплін та інформатики. У цілому по університету вона складає від 3 до 6% опитаних. Недоліками 4-бальної оціночної шкали

викладачі вважають малий діапазон балів (8%), недостатню диференційованість, особливо для ранжування студентів всередині групи (4%), необ'єктивність і несистематичність оцінювання (3%), відсутність стимулювання студента (3%).

Попри все, 100-бальна шкала виправдала своє призначення як інструмент стимулювання навчання протягом семестру: навчальні досягнення 90% студентів оцінюються за допомогою поточного та підсумкового контролю [6].

4-бальною шкалою оцінювання у ВНЗ України користувалися до 2004 р., з якого розпочався поступовий перехід на нову систему оцінювання. Згідно з Наказом Міністерства освіти і науки України від 16.09.2009 № 943 у вищих навчальних закладах України запроваджується Європейська кредитно-трансферна система та її ключові моменти (“Аплікаційна форма студента”, “Угода про навчання”, “Угода про практичну підготовку та зобов’язання про якість”, “Академічна довідка” та “Додаток до диплому європейського зразка”).

У ході педагогічного експерименту у вищезазначеному році було запроваджено кредитно-модульну систему оцінювання, яку деякі ВНЗ (на окремих факультетах) почали застосовувати як накопичувальну (ECTS) шкалу, застосовуючи паралельно й 4-бальну.

Відповідно з 2006 / 2007 навчального року вимоги ECTS реалізовано на всіх 1 курсах вищих навчальних закладів, а саме:

- підрахунок навчальних досягнень проводиться в балах ECTS;
- модулі описано відповідно до вимог ECTS;
- оцінки екзаменів виставляються відповідно до шкали ECTS (A – Fx).

Оцінки за розширеною шкалою виставляються на підставі накопичувальної бальної шкали вищого навчального закладу.

Відповідно до рекомендацій, уміщених у формі № Н – 3.04, що затверджена наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України

29 березня 2012 року № 384, під час оцінювання навчальних досягнень студентів використовується така шкала [11]:

Таблиця 1.

Шкала оцінювання навчальних досягнень студентів у ВНЗ

Сума балів за всі види навчальної діяльності	О цінка ECTS	Оцінка за національною шкалою	
		для екзамену, курсowego проекту (роботи), практики	для заліку
90 – 100	A	відмінно	зараховано
82 – 89	B	добре	
74 – 81	C		
64 – 73	D	задовільно	
60 – 63	E		
35 – 59	F X	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання
0 – 34	F	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

Відтак, деякі країни повністю перейшли на систему ECTS, в інших – співіснують дві системи. Чимало вищих навчальних закладів Європи вважають свої національні системи сумісними з ECTS (більшою мірою для

переведення академічних кредитів, аніж для їх акумулювання). У такому разі йдеться або про можливість звичайного переведення національних систем в ECTS, або про пряме застосування власне системи ECTS.

ECTS сприяє полегшенню визнання вищими навчальними закладами навчальних досягнень студентів через використання загальнозрозумілої системи оцінювання – *кредити й оцінки* – а також забезпечує засобами для інтерпретації національних систем вищої освіти.

ECTS полегшує читання та порівняння навчальних програм для будь-яких студентів – місцевих та іноземних. ECTS підвищує мобільність та академічне визнання, за її допомогою університети організують і перевіряють навчальні програми. ECTS можна використовувати у будь-яких програмах і методах, вона робить європейську вищу освіту привабливішою для решти студентів.

За своєю сутністю ECTS жодним чином не регулює зміст, структуру чи еквівалентність навчальних програм. Це є питаннями якості, що має визначатися самими вищими навчальними закладами під час створення необхідних баз для укладання двосторонніх чи багатосторонніх угод про співпрацю. ECTS забезпечує його дійових осіб інструментами, щоб створити прозорість і сприяти визнанню освіти.

ECTS полегшує можливість подальшого навчання за кордоном. Адже система ECTS відрізняється від багатьох інших програм студентської мобільності передусім тим, **що гарантує студентам академічне визнання навчання за кордоном**; забезпечує доступ до повноцінних навчальних курсів та академічного життя в іншому вищому навчальному закладі; дозволяє продовжити навчання за кордоном і навіть залишитися в закордонному закладі, щоб здобути ступінь. Перелік оцінок дисциплін є особливо корисним за цих умов, оскільки він показує історію навчальних здобутків студентів і допоможе закладам приймати ці рішення.

ECTS найбільш пристосована для освіти протягом усього життя. Головна мета цієї діяльності – трансформація існуючої системи ECTS у таку,

яка б допомогла громадянам нагромаджувати кредити, отримані під час формальної та неформальної освіти.

Система ECTS базується на трьох ключових елементах:

- інформації (щодо навчальних програм і здобутків студентів);
- взаємній угоді (між закладами-партнерами та студентом);
- використанні кредитів ECTS (щоб визначити навчальне навантаження для студентів).

Ці елементи приводяться в дію через використання трьох основних документів:

- інформаційного пакета;
- навчального контракту (договору на навчання) між вищим навчальним закладом і студентом;
- переліку оцінок дисциплін (реєстрації оцінки знань).

Це – документи, які мають бути визначені вищим навчальним закладом із метою створення основи для укладання двох- і багатосторонніх угод із співробітництва зі студентом та іншим вузом.

Кредити. Загальний обсяг годин із навчальної дисципліни повинен включати час на проведення лекцій, практичних, семінарських та лабораторних занять, консультацій, практик, самостійної та індивідуальної роботи й контрольних заходів. 60 кредитів ECTS відповідають навчальному навантаженню повного навчального року. Відповідно, *обсяг одного кредиту ECTS* складає в середньому $1800/60 = 30$ годин, де 1800 – це середня кількість академічних годин, а 60 – кількість кредитів, що відповідає завантаженості навчального року. Загальноосвітнім предметам, що вивчаються за програмами підготовки молодших спеціалістів на основі базової загальної освіти, кредити встановлюються на загальних підставах. Державна підсумкова атестація не підлягає кредитуванню, тобто години, відведені на неї, не входять до загальної кількості кредитів.

Розподіл кредитів між циклами дисциплін та встановлення мінімальної кількості кредитів нормативним дисциплінам (практикам, курсовим та

кваліфікаційним роботам) визначається галузевим стандартом вищої освіти. Вищий навчальний заклад самостійно встановлює кредити вибіркоким дисциплінам (практикам та курсовим роботам), а також може спрямувати частину кредитів варіативної частини змісту освіти на збільшення кількості кредитів нормативних дисциплін (практикам, курсовим та кваліфікаційним роботам). Формування компонентів навчального плану та встановлення кредитів вибіркової частини змісту освіти є виключною прерогативою вищого навчального закладу.

Максимальна кількість аудиторних годин на один кредит становить: для студентів освітньо-кваліфікаційних рівнів молодшого спеціаліста та бакалавра – 16 годин, спеціаліста – 14 годин, магістра – 10 годин. Решта часу відводиться на самостійну роботу.

Максимальне тижневе аудиторне навантаження (разом із заняттями з позакредитної дисципліни “фізичне виховання”) не повинно перевищувати: для студентів освітньо-кваліфікаційних рівнів молодшого спеціаліста та бакалавра – 30 годин, спеціаліста – 24 години, магістра – 18 годин.

Складання заліків, як правило, проводиться на останньому практичному, семінарському чи лабораторному занятті.

Таблиця 2.

Відповідність підсумкових рейтингових оцінок у відсотках оцінкам за національною шкалою та шкалою ECTS

Відсотки підсумкової оцінки	Оцінка за національною шкалою	Оцінка за шкалою ECTS	Пояснення	Приблизний відсоток студентів, які отримують відповідну оцінку
90-100	Відмінно	A	Кредит зараховано. Контрольні заходи виконані лише з незначною кількістю	10

			помилки.	
82–89	Добре	В	Кредит зараховано. Контрольні заходи виконані вище середнього рівня з кількома помилками.	25
75–81		С	Кредит зараховано. Контрольні заходи виконані вірно з певною кількістю суттєвих помилок.	30
67–74	Задовільно	Д	Кредит зараховано. Контрольні заходи виконані непогано, але зі значною кількістю недоліків.	25
60–66		Е	Кредит зараховано. Виконання контрольних заходів задовольняє мінімальним критеріям.	10
35–59	Незадовільно	FX	Кредит не зараховано. Студенту надається можливість скласти оговорені контрольні заходи для поліпшення підсумкової оцінки	-
0–34		F	Кредит не зараховано. Студент повинен повторно освоювати навчальний матеріал дисципліни (модуля).	-

Європейську систему “полегшеної шкали оцінювання” сформовано внаслідок різносторонніх обговорень про те, що передача оцінок може

ефективно проводиться за допомогою полегшеного оцінювання, зрозумілого у всій Європі.

Національна шкала оцінок перекладається на семиступінчасту модель, за допомогою якої оцінки, отримані в різних країнах, можуть бути співвіднесені між собою. При цьому принципи перезарахування виробляються та затверджуються на рівні відповідних факультетів. Тобто шкала оцінювання ECTS розроблена для того, щоб допомогти навчальним закладам перенести оцінки, виставлені місцевим закладом. Вона надає додаткову інформацію щодо роботи студентів, а не замінює загальні оцінки.

Запитання для самоконтролю:

1. Охарактеризуйте поняття діагностики навчання та етапи її реалізації (контроль, перевірку, оцінювання, накопичення статистичних даних, їх аналіз, виявлення динаміки, тенденції прогнозування подальшого розвитку подій).
2. Проаналізуйте види контролю знань студентів у сучасному ВНЗ.
3. Назвіть функції контролю знань студентів у ВНЗ.
4. Висвітліть критерії оцінки знань у вищій школі.
5. Розкрийте види й методи обліку успішності студентів.
6. Проаналізуйте європейську кредитно-трансферну систему та систему накопичення ECTS. Дайте їм характеристику.

Основна література:

1. Вітвицька С.С. Практикум з педагогіки вищої школи : навчальний посібник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / С.С. Вітвицька – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 396 с.
2. Галицких Е. Экзамен в педагогическом университете / Е. Галицких // Высшее образование в России. – 1999. – № 2. – С. 82 – 86.
3. Гнезділова К.М. Діагностика навчальних досягнень студентів : проблеми та перспективи / К.М. Гнезділова // Теорія змісту, організації та управління навчально-виховним процесом. – С. 146 – 151.
4. Гончаров С.М. Кредитно-модульна система організації навчального процесу у світлі Болонської декларації : документи, матеріали, факти / С.М. Гончаров. – Рівне : НУВГП, 2004. – 34 с.
5. Городиська В., Пантюк М. Педагогіка та психологія вищої школи : методичні матеріали до семінарських занять [для підготовки фахівців ОКР “Магістр” галузі знань 0401 “Природничі науки” спеціальності 8.04010601 “Екологія та охорона навколишнього середовища”] / Віолета Василівна Городиська, Микола Павлович Пантюк. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2013. – 204 с.
6. Зубілевич С. Застосування шкали оцінювання навчальних досягнень студентів НУВГП (результати соціологічного дослідження) / С. Зубілевич, Т. Костюкова, Г. Чабан / – Електронний ресурс. Режим доступу <http://www.nbu.gov.ua/portal/.../4zubilev.pdf>

7. Маркова А. К. Психология труда учителя : Книга для учит. – М. : Просвещение, 1993. – 234 с.
8. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес / упоряд. М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, К.М. Левківський, Ю.В. Сухарніков. – К. : МОНУ, 2004. – 24 с.
9. Носаченко І.М. Модульно-рейтингова система організації навчання у вищій школі / І.М. Носаченко – К. : ІТЗО, 2008. – Вип. 54. – С. 32 – 36.
10. Порядок організації контролю поточної успішності студентів. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://nuwm.rv.ua/metods/nu/ndronpu.html>
11. Романів О. Шкала оцінювання : національна та ECTS / Оксана Романів / – Електронний ресурс. Режим доступу : <http://romaniw.pp.ua/shkala-otsinyuvannya-natsionalna-ta-ects/>
12. Сікорський П.І. Кредитно-модульна технологія навчання / П.І. Сікорський – К. : Вид-во Європейського ун-ту, 2006. – 127 с.
13. Тимчасове положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців // Універ. вісн. – 28 квіт. 2004. – С. 1 – 3.
14. Товажнянський Л.Л. Болонський процес : цикл, ступені, кредити / Л.Л. Товажнянський, С.І. Сокол, Б.В. Клименко. – Харків : НТУ “ХПІ”, 2004. – 144 с.
15. Фурман А. В. Модульно-розвивальне навчання : принцип, умови, забезпечення / А.В. Фурман. – К. : Школяр, 1997. – 340 с.

Додаткова література:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти : курс лекцій. Модульне навчання. / А.М. Алексюк. – К. : Либідь, 1993. – 218 с.
2. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи : методичний посібник для студентів магістратури / С.С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 314 с.
3. Сердюк О.П. Закономірності і принципи навчання студентів майбутньої професійної діяльності / О.П. Сердюк // Проблеми освіти. – 2005. – Вип. 23. – С. 3 – 8.
4. Степко М.Ф. Болонський процес і навчання впродовж життя / М.Ф. Степко, Б.В. Клименко, А.А. Товажнянський : Монографія. – Харків : НТУ, “ХПІ” 2004. – 112 с.
5. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник для студентів / М.М. Фіцула. – К. : “Академвидав”, 2006. – 352 с.
6. Цокур О.Я. Педагогіка вищої школи : навчально-методичний посібник / О.Я. Цокур. – Випуск 1. – Основи наукового педагогічного дослідження / за ред. Панькова А.І. – Одеса, 2002. – 424 с.

**Тема 7. Наукова організація праці студентів. Науково-дослідна
робота студентів**

План

1. Культура навчальної роботи. Документи, що регламентують організацію занять та самостійної роботи студентів (графік навчального процесу, розклад занять). Вимоги, що ставляться до складання розкладу.

2. Гігієна розумової праці.

3. Бюджет часу студентів.

4. Наукова робота студентів в системі їх професійної підготовки.
Планування наукової студентської роботи.

5. Вимоги до педагогічних досліджень. Етапи виконання курсової та дипломної робіт.

6. Психологічні особливості комп'ютеризації навчання у ВНЗ.

Для майбутнього вчителя уміння вчитися, поповнювати свої знання протягом усього життя – професійно важливе вміння. К. Ушинський стверджував, що вчитель живе доти, доки ще вчиться; тільки він перестає вчитися, у ньому помирає вчитель.

Учителеві важливо не лише передати свої знання учням, а й сформувати в них уміння і навички навчальної праці. Досягти цього він може за умови, якщо сам володіє культурою навчальної праці.

Культура навчальної праці – система знань, умінь і навичок, які дають змогу раціонально організувати навчання, забезпечувати його високу продуктивність.

Основними структурними елементами культури навчальної праці студентів є:

а) знання психологічних, анатомо-фізіологічних властивостей власного організму; гігієнічних вимог щодо організації раціональної навчальної праці; умов збереження розумової працездатності;

б) навички та вміння – цільові, планування розв'язання завдань, складання раціонального режиму дня; самоконтролю; розумової діяльності; роботи з книгою; розвитку пам'яті, уваги, уяви, мислення.

Організацію навчальної праці, яка за мінімальних затрат дає максимальні результати, називають *науковою організацією праці (НОП)*. До її основних елементів належать плановість у роботі, детальна підготовка до неї, поступове входження у неї, дотримання певного режиму, чистота і порядок на робочому місці тощо.

Культура навчальної праці студентів охоплює:

– гігієну розумової праці (знання правил збереження і підвищення розумової працездатності, уміння їх дотримуватись на практиці);

– техніку розумової праці (володіння ефективними прийомами розумової діяльності);

– уміння планувати навчальну роботу;

– прийоми економії часу.

Отже, саме організація розумової діяльності відповідно до власних потреб і вимог, передбачених культурою навчальної праці, дає змогу студентові максимально використати ресурс власних умінь і навичок.

До нормативних документів, застосовуваних в організації навчального процесу належать:

– освітньо-кваліфікаційна характеристика;

– освітньо-професійна програма;

– навчальний план;

– індивідуальний навчальний план студента;

– робочі навчальні програми дисциплін.

Основним нормативним документом університету, що визначає організацію навчального процесу за певним напрямом підготовки, спеціальністю та освітньо-кваліфікаційним рівнем, є навчальний план.

Навчальний план містить графік та план навчального процесу, який визначає перелік, обсяг і послідовність вивчення нормативних та вибіркового навчальних дисциплін, рекомендовані види й терміни проведення практик, аудиторне навчальне навантаження, обсяг часу на самостійну роботу, форми проведення семестрового контролю, державної атестації. Навчальний план підписують проректор з науково-педагогічної роботи, декан факультету (директор інституту), завідувач науково-методичного відділу й затверджує ректор університету.

Нормативні навчальні дисципліни встановлюються галузевим стандартом освіти. Вибіркові навчальні дисципліни встановлюються університетом відповідно до концепції підготовки фахівців з метою задоволення освітніх і кваліфікаційних потреб студентів, ефективного використання можливостей і традицій університету, потреб замовника тощо. Мінімальний обсяг вибіркової дисципліни становить два кредити ECTS.

Перелік вибіркового дисциплін циклу професійної та практичної підготовки визначають відповідні кафедри й затверджують ради інститутів (факультетів).

Перелік вибіркового дисциплін циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки, а також інформацію про їхнє навчально-методичне та кадрове забезпечення кафедри подають на розгляд навчально-методичної ради університету до 1 листопада кожного року. Навчально-методична рада робить висновок та рекомендує дисципліни для презентації студентам.

Протягом лютого кафедри проводять презентацію вибіркового дисциплін, на яких доводять до відома студентів перелік вибіркового дисциплін та анотації до них.

Студенти обирають дисципліни й заповнюють індивідуальні навчальні плани. Старости груп до 1 березня подають відомості до деканатів

факультетів (директоратів інститутів). На підставі цієї інформації деканати (директорати) до 15 березня формують списки навчальних потоків.

Вчена рада на березневому засіданні затверджує перелік обраних студентами вибіркових дисциплін, на підставі чого формується навантаження викладачів на наступний навчальний рік.

Індивідуальний навчальний план студента є робочим навчальним документом, який формується на основі обраних студентом вибіркових дисциплін навчального плану.

Робоча навчальна програма дисципліни розробляється на основі нормативно-методичних документів університету й містить виклад конкретного змісту дисципліни, послідовність, обсяги та організаційні форми її вивчення, визначає форми та засоби поточного й підсумкового контролю якості знань студентів.

Робоча навчальна програма дисципліни розробляється та затверджується відповідно до “Положення про робочу навчальну програму дисципліни”.

Основним нормативним документом, який регламентує **самостійну роботу студента (СРС)** є “Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах” (1993 р.).

У Положенні визначено, що СРС є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов’язкових навчальних занять. Причому навчальний час, відведений для СРС, має бути в межах 1/3 – 2/3 від загального обсягу навчального часу студента, відведеного для вивчення конкретної дисципліни.

У Положенні зазначено, що СРС супроводжується системою **науково-методичного забезпечення**, яке включає такі основні матеріали:

- навчальні плани;
- навчальні програми навчальних дисциплін;
- підручники і навчальні посібники;

– інструктивно-методичні матеріали до семінарських, практичних і лабораторних зайнять;

– індивідуальні семестрові завдання для СРС з навчальних дисциплін – реферати, розрахункові, графічні, курсові, дипломні проекти (роботи) тощо;

– методичні матеріали для студентів з питань самостійного опрацювання фахової літератури, написання курсових робіт, дипломних проектів (робіт).

У Положенні вказано, що вищий навчальний заклад гарантує можливість індивідуального доступу студента до бібліотеки ВНЗ, навчальних кабінетів, комп'ютерних класів, комп'ютерних баз даних тощо. Окремі види СРС виконуються також у домашніх умовах.

Ефективне забезпечення СРС можливе тільки за наявності якісної структурно-логічної схеми вивчення дисципліни (складає лектор), яка реалізується через розклад навчальних занять з даної дисципліни.

Розробка структурно-логічної схеми вивчення дисципліни повинна вестись на науковій основі з урахуванням вимог педагогіки, психології та фізіології.

Основна вимога до розкладу занять – такий розподіл лекцій, практичних, семінарських і лабораторних занять як за днями навчального тижня, так і протягом навчального дня, який забезпечує найпродуктивніше засвоєння знань студентами і ефективну роботу викладача.

СРС проводиться відповідно до заздалегідь складеного графіка, який доводиться до відома студентів на початку поточного семестру.

Графік СРС визначається робочою програмою навчальної дисципліни, де вказується зміст, характер, тривалість і форми контролю СРС.

Робочі програми, а також графіки самостійної роботи повинні базуватися на науковому аналізі бюджету часу студента і викладача, враховувати наявність та якість науково-методичного забезпечення, контроль і самоконтроль СРС.

Місце проведення СРС – бібліотека (читальні зали), навчальні кабінети і аудиторії, лабораторії кафедр, комп'ютерні класи, домашні умови.

Самостійна робота студентів має враховувати особливості, пов'язані зі специфікою певної форми навчання. Зокрема, для заочної форми навчання самостійна робота є основною формою навчального процесу. Актуальність проблеми організації СРС у цьому випадку зумовлюється тим, що вона виконується в умовах відсутності постійного контакту з викладачем, нерегулярності занять і обмеженого доступу до джерел інформації. Ці обставини стимулюють пошук нових методів організаційного та науково-методичного забезпечення навчального процесу, контролю навчання студентів.

ВНЗ створює необхідні умови СРС – надає навчальну літературу, навчальні аудиторії, лабораторне обладнання, електронно-обчислювальну техніку тощо.

Викладач визначає обсяг і зміст СРС над конкретною навчальною дисципліною, розробляє методичні засоби проведення поточного і підсумкового контролю, аналізує результати самостійної роботи кожного студента, впроваджує нові технології навчання, узгоджує СРС з іншими видами навчальної діяльності.

Спільним завданням ВНЗ і викладача є підготовка і видання навчально-методичної літератури. Готуючи до видання навчальну літературу, необхідно звертати увагу на її придатність для СРС, наявність апарату для самоконтролю, ширше впроваджувати видання ілюстративних та методичних матеріалів для роздачі студентам, у тому числі конспектів лекцій, методичних посібників тощо.

Студент, усвідомлюючи зміст самостійної роботи з вивчення навчальної дисципліни, який відображено у навчальній програмі та методичних рекомендаціях викладача, виконує графік СРС та контрольні

заходи, наполегливо вчиться, виховує у собі навички самоосвіти та професійної творчої праці.

Ефективність засвоєння навчального матеріалу залежить від працездатності студента на час його розумової діяльності.

Працездатність студента – готовність до виконання певного виду навчальної роботи із високим ступенем напруженості, зі значними затратами нервової енергії протягом певного проміжку часу.

Під час навчальної праці працездатність студента залежить від кількох чинників:

1) внутрішніх умов (інтелектуальні здібності, особливості волі, ступінь тренуваності, стан здоров'я, сила волі);

2) зовнішніх умов (атмосфера у вищому навчальному закладі, організація робочого місця, режим праці і відпочинку, мікроклімат у групі);

3) рівня організації праці (плановість у роботі, дотримання певного режиму, рівень затрачених зусиль для досягнення результату);

4) обсягу розумового навантаження.

Рівень працездатності студентів різний і залежить від їх індивідуальних особливостей. Однак вони мають загальні і науково обґрунтовані закономірності, є величиною змінною, тобто розвиваються за певними етапами.

На *першому етапі* студент повинен звикнути до конкретного виду роботи. Особливістю цього етапу є те, що протягом перших хвилин аудиторної чи позааудиторної роботи він налаштовується на розумову працю, на певний ритм роботи. На *другому* – розумова працездатність організму людини досягає максимальної точки і зберігається на цьому рівні протягом певного часу. На *третьому* – високий рівень працездатності починає поступово знижуватися, настає фаза стомлення. *Четвертий етап* – фаза крайньої перевтоми або пригнічення, коли розумова діяльність не лише спадає, а й викликає у людини негативні емоції.

Однак процес зміни рівня працездатності на цьому не закінчується. Після обідньої перерви все повторюється спершу на дещо вищому рівні, ніж перед обідом, а відтак на сьомій годині роботи працездатність різко знижується. Наприкінці дня, після відпочинку, знову спостерігається її зростання. Це зумовлено вольовим зусиллям у зв'язку з усвідомленням наближення закінчення робочого дня.

Найпліднішими є такі годинні пояси:

- 8 – 15 год. (максимальна працездатність із 10.00 до 13.00 год.);
- після обіду (16 – 19 год.);
- вечірній час (20 – 24 год.).

Установлено, що ступінь уваги й ефективність запам'ятовування навчального матеріалу знижуються і сповільнюються наприкінці кожного годинного поясу. З огляду на це важкий для запам'ятовування навчальний матеріал доречно вивчати у першій половині кожного поясу, після доброго відпочинку.

Початок навчального процесу не завжди характеризується максимальною продуктивністю праці. Потрібен певний час (відповідає першому етапу розвитку працездатності), щоб зосередитись на слуханні лекції або виконанні практичних завдань. Скорочення часу, необхідного для досягнення достатнього рівня працездатності, залежить від оптимальності і сталості умов, за яких виконують навчальну працю (звична навчальна обстановка, тиша, початок роботи в один і той самий час тощо). Працездатність студента залежить від того, як швидко він уміє знаходити зв'язки між попереднім і наступним навчальним матеріалом. Тому дуже важливо перед кожною лекцією повторювати зміст попередньої. І чим швидше сформується навички аналізу попереднього матеріалу перед наступною складною розумовою роботою, тим коротшим буде час, потрібний для цього. Тоді швидше настане найефективніший етап “робоча установка” (“стійкий робочий етап”) (Додаток 3).

“Робоча установка” (з погляду працездатності) – найцінніший час. Він триває приблизно із середини першої до кінця третьої години роботи, а за сприятливих зовнішніх обставин – декілька годин. Для цього необхідно усунути фактори, що відволікають та розсіюють увагу: гомін в аудиторії, розмови товаришів, ходіння інших людей у читальному залі тощо. Однак найважливішою умовою є вміння зосереджувати увагу на потрібних об’єктах засвоєння знань.

Раціональне використання індивідуальних можливостей студента передбачає обов’язкове врахування загальних, науково обґрунтованих закономірностей, що регулюють працездатність.

Однією з основних умов збереження високої працездатності є дотримання режиму дня – розпорядку роботи, харчування, відпочинку, сну. Основу режиму становить правильний розподіл часу, що важливо, оскільки у студентів формується динамічний стереотип. Організм за “своїм годинником” регулює види занять, установлює баланс між працею та відпочинком. Завдяки цьому у студентів з’являється відчуття часу, яке допомагає працювати у певному ритмі. Організм сам “хоче” робити те, що потрібно, адже внаслідок вироблення динамічного стереотипу попередня діяльність спонукає наступну. Це значною мірою підвищує продуктивність праці, знімає нервові напруження.

Режим праці та відпочинку залежить від індивідуальних особливостей кожного студента. Щоправда, не завжди студенту вдається жити за своїм індивідуальним режимом, адже потрібно вміти пристосувати його до загальноприйнятого у вищому закладі освіти, тобто спланувати бюджет часу.

Бюджет (англ. budget, букв. – сумка) часу – правильне планування і розподіл часу, розумне і раціональне його витрачання на різні види робіт та форми діяльності.

Структуру бюджету часу студента формують *робочий (навчальний) і неробочий (позаробочий) час*. Аудиторні заняття і самостійна робота над програмовим матеріалом – складові частини робочого часу студентів (Див.

Додаток К). У структурі позаробочого часу виокремлюють *позанавчальний час* (участь у науковій і громадській роботі, переїзди до місця занять, час на господарсько-побутові потреби, сон, харчування тощо) і *вільний час* (заняття спортом, участь у художній самодіяльності, відвідування театрів, музеїв, виставок, перегляд телебачення, читання наукової і художньої літератури, газет, журналів, улюблені заняття тощо). Поза всіма зазначеними затратами – нерозподілений (неврахований) час.

Виокремлюють річний, тижневий, добовий бюджет часу студентів.

Традиційно, визначаючи бюджет навчального часу студентів денної форми навчання, виходили із співвідношення 6:4, що передбачає 6 годин щоденних аудиторних і 4 години позааудиторних занять. Нині при здобуванні студентами вищої освіти на аудиторні заняття відводиться 30 – 50% бюджету часу дисциплін; на самостійне вивчення навчального матеріалу – 50 – 70%, що свідчить про збільшення навантаження студентів в позанавчальний час.

Тижневий бюджет робочого часу на виконання індивідуального навчального плану становить 45 академічних годин.

Максимальний тижневий бюджет робочого часу студента денної форми навчання становить 54 години, в т. ч. 4 години – навчальні заняття з фізичного виховання, до 6 годин – на поглиблення вивчення окремих дисциплін, підготовку та участь у студентських олімпіадах, конкурсах, конференціях тощо.

З урахуванням тривалості теоретичного навчання, обов'язкової практичної підготовки, семестрового контролю та виконання індивідуальних завдань у 40 тижнів на рік річний бюджет часу студента становить 1800 (45x40) годин.

Правильний розподіл режимних моментів у добовому бюджеті часу дає змогу об'єктивно підійти до використання своїх функціональних можливостей і адаптації до зміни одних видів діяльності на інші. Науковцями доведено, що понад 300 процесів, які відбуваються в організмі людини,

підпорядковані добовому ритму, а його зміна та відхилення від норми призводять до порушення роботи функцій і систем, що забезпечують нормальну життєдіяльність.

Досвід організації навчальної роботи у вищих навчальних закладах свідчить, що фізіологічна норма навчальних занять, яка відповідає гігієнічним вимогам, становить 10 – 11 год. на добу. Студентам молодших курсів рекомендується починати із 7 – 8 год. занять на добу і згодом поступово збільшувати їх тривалість, щоб до старших курсів значно зростала питома вага їх самостійної навчальної роботи.

Для того, щоб правильно спланувати бюджет часу, необхідно дотримуватися таких правил:

- чітко визначати мету своєї діяльності. Це допомагає завчасно спланувати роботу, організувати всі дії, спрямовані на її досягнення, дає змогу контролювати виконання;

- дотримуватися певної системи і послідовності у роботі, правильно і рівномірно розподіляти її в часі. Працювати слід систематично – кожного дня певну кількість годин, а не вивчати великий обсяг інформації за один раз час від часу, неперіодично. Адже часті зміни форм роботи шкідливо позначаються на продуктивності розумової праці, спричинюючи втому, оскільки потребують перебудови думок та дій. Крім того, будь-яке відволікання уваги руйнує логічно побудовану думку, після чого іноді доводиться витратити у кілька разів більше часу та розумових зусиль, щоб повернутися до цієї втраченої думки;

- не робити великих перерв у процесі розумової праці, оскільки кожного разу після перерви потрібен певний час для входження у роботу;

- правильно чергувати різні види діяльності: спершу розумову та фізичну працю, згодом – різні види інтелектуальної праці. Це сприятиме високій працездатності;

– навчитися правильно відпочивати. Для відновлення сил потрібні перерви після кожних 1 – 2 год. роботи; відпочинком може бути і заміна розумової праці фізичною;

– виконувати завжди все вчасно і пам'ятати пораду: “Зроби сьогодні все, що можна не залишати на завтра”;

– вести щоденник чи книжку для нотаток, де записувати плани на найближчі дні, тижні, місяці;

– пам'ятати, що вольові зусилля, бажання досягти максимальних позитивних результатів з економлять зусилля, час і сприятимуть ефективному виконанню роботи.

Кожен студент повинен навчитися раціонально витратити час, цінувати його, оволодівати навичками наукової організації праці.

Наукова організація праці – наукове дослідження – це результат самостійного розроблення певної наукової проблеми студентом. Воно обов'язково містить результати власного пошуку, власні висновки і гіпотези.

Від початку перебування у вищому навчальному закладі кожен студент має брати участь у наукових пошуках, планових дослідженнях своїх викладачів, упровадженні на практиці досягнень науки. Наукова творчість студентів стала традиційним засобом розвитку майбутніх спеціалістів, магістрів.

Початковою школою наукового зростання майбутнього фахівця є прищеплення інтересу до наукової роботи. Тому сьогодні працюють студентські наукові гуртки з різних напрямків наукової діяльності, де студенти вчаться аналізувати наукові джерела, готувати наукові доповіді, виступати перед аудиторією. На старших курсах студенти залучаються до виконання наукових тематик кафедр, під час виконання бакалаврської та магістерської роботи, спілкуються з науковцями, знайомляться із сучасними напрямками науки, а різноманітні конференції, конкурси та олімпіади, як в університеті, так і за його межами підбивають підсумки такої творчої роботи. На всеукраїнських та регіональних конкурсах студентських наукових робіт, а

також олімпіадах творча та наукова робота студентів в університетах щорічно оцінюється на високому рівні.

Важливу роль у роботі з науково обдарованою студентською молоддю відіграє система заохочень. Кращі студенти повинні мати постійну і відчутну мотивацію щодо відмінного навчання, творчих наукових пошуків, досягнення високих пізнавальних результатів, які виходять за межі середнього студентського стандарту.

Важливу роль у формуванні творчого потенціалу майбутніх педагогів відіграє участь студентів в організованій і систематичній науково-дослідницькій роботі.

Науково-дослідницька робота студентів – складова професійної підготовки, що передбачає навчання студентів методології і методики дослідження, а також систематичну участь у дослідницькій діяльності, озброєння технологіями і вміннями творчого підходу до дослідження певних наукових проблем.

Науково-дослідницька робота полягає у пошуковій діяльності, що розкривається насамперед у самостійному творчому дослідженні. Така діяльність спрямована на пояснення явищ і процесів, установлення їх зв'язків і відношень, теоретичне й експериментальне обґрунтування фактів, виявлення закономірностей за допомогою наукових методів пізнання. Унаслідок пошукової діяльності суб'єктивний характер “відкриттів” студентів може набувати певної об'єктивної значущості та новизни.

Взаємопов'язаними елементами науково-дослідницької роботи студентів є:

- навчання студентів елементів дослідницької діяльності, організації та методики наукової творчості;

- наукові дослідження, що здійснюються студенти під керівництвом професорів і викладачів.

Завдання науково-дослідницької роботи студентів у ВНЗ полягає у розвитку у них умінь пошукової, дослідницької діяльності, творчого

розв'язання навчально-виховних завдань під час роботи у школі, а також у формуванні вмінь застосування методів наукових досліджень на практиці. Завдяки участі у науковій роботі студент оволодіває навичками роботи з різноманітними інформаційними джерелами, здобуває вміння організовувати наукові гуртки школярів та керувати їх діяльністю.

У практиці роботи ВНЗ найпоширенішими є такі види студентської науково-дослідницької роботи: *дослідження, пов'язані з виконанням навчальних завдань; студентські наукові гуртки, проблемні групи, об'єднання; написання курсових, дипломних, магістерських робіт, участь у всеукраїнському конкурсі студентських наукових робіт та всеукраїнській студентській олімпіаді тощо.*

Дослідження, пов'язані з виконанням навчальних завдань, формують у студентів досвід наукового проведення лабораторних робіт, збирання експериментального матеріалу для практичних занять. Одночасно студенти здобувають досвід вивчення та критичного аналізу наукової літератури. Важливе розвивальне значення має виконання індивідуальних навчально-дослідницьких завдань (ІНДЗ) творчого характеру із суспільних, психолого-педагогічних, профільних дисциплін та навчальних завдань під час педагогічної практики. Вони сприяють формуванню навичок вивчення особистості учня, міжособистісних стосунків в учнівському колективі тощо.

Студентські наукові гуртки, проблемні групи, об'єднання сприяють оволодінню студентами науковими методами пізнання, дослідження, написанню наукових доповідей, створенню повідомлення про виконану роботу, участі у різноманітних виставках, олімпіадах, конкурсах наукових студентських робіт, обговоренню наукових питань, виступам із результатами досліджень на студентських наукових конференціях.

Як активні учасники студентських наукових гуртків, проблемних груп, майбутні вчителі самостійно виконують завдання різної складності в лабораторіях, інститутах, школах, під час навчальних і наукових експериментів, педагогічної практики тощо.

Курсові, дипломні і магістерські роботи є видом науково-дослідницької роботи, який потребує від студентів уміння сформулювати тему, обрати методику дослідження, організувати і провести його, здійснити якісний і кількісний аналіз отриманих результатів, аргументувати свої висновки, оформити результати дослідження.

Написання курсової, дипломної чи магістерської роботи здійснюється в кілька етапів:

1. Вибір теми. Тематику курсових і дипломних робіт, як правило, розробляє кафедра. Кожен студент може обрати будь-яку тему дослідження у переліку або запропонувати свою, яку затверджує кафедра.

2. Входження у тему. Студент займається пошуком джерел за темою дослідження, складає список літератури.

3. Складання плану роботи. Визначивши коло питань і послідовність їх висвітлення в дослідженні, студент обирає методи дослідження, проведення експерименту; формулює мету, завдання, об'єкт, предмет дослідження, гіпотезу, планує етапи роботи.

4. Аналіз результатів теоретичного й експериментального дослідження, формулювання висновків і рекомендацій.

Завершена робота має бути надрукована, оправлена у тверду палітурку. Подають її на кафедру ще й в електронному варіанті.

У курсовій та дипломній роботах значну роль відіграє проведення експерименту. Педагогічний експеримент має бути ретельно підготовлений, продуманий і спланований.

Курсова (дипломна) робота містить вступ, основні розділи, у яких розкривається тема, висновки.

У *вступі* студент висвітлює: актуальність теми, історію її вивчення та рівень дослідження в сучасній науці, об'єкт і предмет дослідження, його мету і завдання, методи дослідження, його наукову новизну та практичне значення.

У розділах наукової роботи студент розкриває дослідження обраної теми, всебічно аналізує погляди вчених, які працюють над цією проблематикою, викладає й аргументує власний погляд на об'єкт вивчення, описує методику дослідження, аналізує одержані результати. В останніх абзацах кожного розділу він підсумовує нагромаджені спостереження, тобто робить висновки за змістом розділу.

У загальних висновках студент підбиває остаточні підсумки наукового дослідження, узагальнює і висвітлює здобуті результати, можливі шляхи їх практичного втілення.

Магістерська робота є підсумком самостійної дослідницької діяльності студента магістратури. Особливість її полягає у чітко вираженому індивідуальному характері.

Магістерська робота – кваліфікаційний науково-практичний доробок, що містить математично обґрунтовані теоретичні чи експериментальні результати, наукові положення і свідчить про спроможність студента самостійно проводити наукові дослідження в обраній галузі знання.

Результати досліджень мають бути апробованими у вигляді публікацій у періодичних виданнях та наукових збірниках, доповідях на наукових або науково-практичних конференціях тощо.

Набуття досвіду науково-дослідної роботи з профілювальних і особливо з психолого-педагогічних дисциплін може започаткувати серйозні наукові пошуки і стати справою життя педагога.

На сьогодні склалася система науково-дослідницької роботи студентів як складової професійної підготовки, яка спрямована на формування і реалізацію творчих здібностей майбутніх фахівців. Науково-дослідницька робота студентів в університеті здійснюється за **трьома основними напрямками**: *науково-дослідницька робота у навчальному процесі; науково-дослідницька робота студентів у позанавчальний час; науково-організаційні заходи: конференції, конкурси, олімпіади тощо.* Охарактеризувати їх детальніше.

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

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

Тому найкращі педагогічні дослідження сприяють удосконаленню педагогічної практики. Звичайно, наука не може відмовитися від “коментування практики”, тобто педагогіка має пояснювати й узагальнювати передовий досвід. Але ще більший її обов'язок – створювати передовий педагогічний досвід, максимально оберігаючи педагогічних працівників від помилок, нераціональних витрат сил і часу.

Наука має пізнати процес або явище, зрозуміти його сутність, щоб педагог міг конструювати хід навчально-виховного процесу, передбачити майбутні результати сьогоднішньої педагогічної роботи. Знати, щоб передбачувати, – сенс науково-педагогічної діяльності. Наука не просто пояснює особливості педагогічного процесу, а накопичує знання для ефективного прогнозування його. Цим самим наука допомагає педагогічним

працівникам уникнути непотрібних помилок, визначає раціональні межі для самостійних пошуків, інновацій, творчості цих працівників.

Наука повинна мати достатню кількість практичного матеріалу, а будь-який фактичний матеріал слід всебічно осмислити. Ця вимога до наукових досліджень впливає з правила логіки щодо необхідності дотримання достатніх основ. Сучасне педагогічне дослідження багатопланове, складноструктуроване, розглядає ту чи іншу проблему в розвитку і взаємозв'язках. Усе це потребує максимальної об'єктивності в процесі здобуття емпіричних фактів, на які спирається дослідник, інакше всі здобутки дослідника стануть суб'єктивними і неправильними, а саме ідеї, методи, рекомендації. У зв'язку з цим кардинальна проблема сучасних педагогічних досліджень полягає у здобутті точних, науково достовірних даних. Цьому сприяє використання дослідником комплексу теоретичних, емпіричних та статистичних методів дослідження. Результати дослідження необхідно всебічно аргументувати: з погляду науки і практики, логіки, психології, філософії тощо. При цьому раціональний, логічний та емпіричний шляхи дослідження, спосіб доказу завжди мають бути взаємопов'язані.

Є також специфічні вимоги до педагогічного дослідження.

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

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

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

У професійній підготовці спеціаліста будь-якого профілю значну роль відіграє курсова (дипломна) робота.

Згідно з Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах України курсова робота виконується з метою закріплення, поглиблення і узагальнення знань, отриманих студентами за час навчання, та їх застосування до комплексного розв'язання конкретного фахового завдання.

Курсова робота – це самостійне навчально-наукове дослідження студента, яке виконується з певного курсу або з окремих його розділів.

Дипломна робота – це кваліфікаційне навчально-наукове дослідження студента, яке виконується на завершальному етапі навчання у вищому навчальному закладі.

Дипломна робота має комплексний характер і пов'язана з використанням набутих студентом знань, умінь та навичок зі спеціальних дисциплін. У більшості випадків дипломна робота є поглибленою розробкою теми курсової роботи студента-випускника. Нею передбачено систематизацію, закріплення, розширення теоретичних і практичних знань зі спеціальності та застосування їх у процесі розв'язання конкретних наукових, виробничих та інших завдань.

Курсова та дипломна роботи мають свою специфіку, їх деталі завжди потрібно узгоджувати з науковим керівником. Щодо структури, методики їх написання та оформлення вони мають подібні риси, тому будуть проаналізовані спільно.

Курсова (дипломна) робота є результатом вивчення певного циклу дисциплін чи будь-якої окремої навчальної дисципліни. Підготовка курсової (дипломної) роботи охоплює кілька етапів.

Підготовчий етап починається з **вибору теми** курсової (дипломної) роботи, її осмислення та обґрунтування. З переліку тем, запропонованих кафедрою, студент вибирає ту, яка найповніше відповідає його навчально-виробничим інтересам та схильностям. Перевага надається темі, при розробці

якої студент може виявити максимум особистої творчості та ініціативи. Разом із керівником слід визначити межі розкриття теми та перелік установ, досвід роботи яких буде висвітлюватись у дослідженні.

При з'ясуванні **об'єкта, предмета і мети** дослідження слід зважати на те, що між ними і темою курсової (дипломної) роботи є системні логічні зв'язки. **Об'єктом дослідження** є вся сукупність відношень різних аспектів теорії і практики науки, яка слугує джерелом необхідної для дослідника інформації. **Предмет дослідження** – це тільки ті суттєві зв'язки та відношення, які підлягають безпосередньому вивченню у даній роботі, є головними, визначальними для конкретного дослідження. Таким чином, предмет дослідження є вужчим, ніж об'єкт.

Добір теми курсової та дипломної роботи.

Тематика робіт визначається змістом навчальних курсів; розробляється і затверджується кафедрою.

Тема курсової (дипломної) роботи має бути цікавою для студента, пов'язаною з його діяльністю і сприяти максимальному використанню здобутих знань і практичного досвіду. Слід зауважити, що студент має право запропонувати свою тему курсової (дипломної) роботи, але при цьому він повинен обґрунтувати викладачу доцільність її розробки.

Залежно від того, наскільки зрозуміло і точно сформульовано мету роботи, настільки вдалим будуть її основні завдання, план, організація виконання, стиль викладу.

Правильне визначення мети роботи дасть змогу студенту виокремити у ній основний напрям дослідження, упорядкувати пошук і аналіз матеріалу, підвищити якість роботи, уникнути загальних міркувань.

Приклади формулювання мети курсової (дипломної) роботи:

– “Мета роботи – проаналізувати соціально-психологічні умови ефективного керівництва трудовим колективом”;

– “Основна мета курсової (дипломної) роботи – розглянути існуючі типи освітніх структур і проаналізувати їх функціонування”;

– “Мета курсової (дипломної) роботи – вивчити сутність педагогічної майстерності педагога та виявити його типи”.

Мета курсової (дипломної) роботи повинна бути тісно пов’язана з назвою її теми.

На основі сформульованої мети студент має визначити основні завдання, які слід розв’язати у процесі виконання роботи. Завдання мають конкретизувати основну мету роботи.

Наявність поставленої мети дослідження дозволяє визначити *завдання дослідження*, які можуть включати такі складові:

– розв’язання певних теоретичних питань, які входять до загальної проблеми дослідження (наприклад, визначення сутності понять, явищ, процесів, подальше їх удосконалення;

– вивчення ознак, рівнів функціонування, критеріїв ефективності, принципів та умов застосування тощо);

– всебічне (за необхідності й експериментальне) вивчення практики розв’язання даної проблеми, виявлення її типового стану, недоліків і труднощів, їх причин, типових особливостей передового досвіду; таке вивчення дає змогу уточнити, перевірити дані, опубліковані у спеціальних неперіодичних і періодичних виданнях, підняти їх на рівень наукових фактів, обґрунтованих у процесі спеціального дослідження;

– обґрунтування необхідної системи заходів щодо розв’язання даної проблеми;

– експериментальна перевірка запропонованої системи заходів щодо відповідності її критеріям оптимальності, тобто досягнення максимально важливих у відповідних умовах результатів розв’язання цієї проблеми при певних затратах часу і зусиль;

– розробка методичних рекомендацій та пропозицій щодо використання результатів дослідження у практиці роботи відповідних установ (організацій).

У початковий період роботи над темою найзручнішою є збір і класифікація матеріалу у картотеку в єдиному алфавітному порядку прізвищ авторів та назв видань.

Можна згрупувати картки у картотеці за основними питаннями, що розкривають зміст теми курсової (дипломної) роботи. Тоді на каталожних роздільниках олівцем пишуть назви основних структурних частин роботи: Вступ, Розділ (його назва), Висновки тощо. Картотека наповнюється картками відповідно до теми розділів і підрозділів, щоб своєчасно звернути увагу на недостатню кількість матеріалу з того чи іншого питання. Доцільно використовувати дублювання карток у різних розділах та підрозділах, якщо в статті або монографії розкрито комплекс питань з теми дослідження.

Другий етап починається з *вивчення та конспектування літератури з теми* курсової (дипломної) роботи. Вивчення літератури треба починати з праць, де проблема відображається в цілому, а потім перейти до вузких досліджень. Починати ознайомлення з виданням треба з титульного аркуша, з'ясувавши, де, ким, коли воно було видано. Треба переглянути зміст, який розкриває структуру видання, наповнення його розділів, звернутися до передмови, де розкрито призначення видання, завдання, поставлені в ньому автором.

Читаючи видання, треба уважно стежити за авторською думкою, вміти відрізнити головні положення від доказів й ілюстративного матеріалу. Часто статті з наукових збірок складні для сприйняття, тому слід їх читати кілька разів, намагаючись виділити головну ідею та аргументи, якими автор її доводить. З'ясовуючи це, треба виписати всі необхідні цитати, цифри, факти, умови, аргументи, якими оперує автор, доводячи основну ідею статті.

Конспектуючи матеріал, слід постійно пам'ятати тему курсової (дипломної) роботи, щоб виписувати тільки те, що має відношення до теми дослідження. Виписувати цитати треба на одну сторону окремих аркушів паперу стандартного розміру, що допомагає краще орієнтуватися в накопиченому матеріалі, систематизувати його за темами і проблемами.

Кожна цитата, приклад, цифровий матеріал мають супроводжуватися точним описом джерела з позначенням сторінок, на яких опубліковано цей матеріал. Застосування так званих розлапкованих цитат, коли думки іншого автора видаються за особисті, розглядається як грубе порушення літературної та наукової етики, кваліфікується як плагіат.

Однак це не означає, що студент зовсім не повинен спиратися на праці інших авторів: чим ширше і різноманітніше коло джерел, які він використовував, тим вищою є теоретична та практична цінність його дослідження.

Після конспектування матеріалу слід перечитати його знову, щоб склалося цілісне уявлення про предмет вивчення. Щоб зібрати матеріал з одного питання разом, можна розрізати ті конспекти, де розглянуто кілька питань з теми дослідження.

Правильна та логічна структура курсової (дипломної) роботи – це запорука успіху розкриття теми.

Процес уточнення структури складний і може тривати протягом усієї роботи над дослідженням. **Попередній план роботи** треба обов'язково показати науковому керівникові, оскільки може статися, що потрібно буде переписувати текст роботи.

Готуючись до **викладення тексту курсової (дипломної) роботи**, доцільно ще раз уважно прочитати її назву, що містить проблему, яка повинна бути розкрита. Проаналізований та систематизований матеріал викладається відповідно до змісту у вигляді окремих розділів і підрозділів (глав і параграфів). Кожний розділ (глава) висвітлює самостійне питання, а підрозділ (параграф) – окрему частину цього питання.

Тема має бути розкрита без пропуску логічних ланок, тому починаючи працювати над розділом, треба визначити його головну ідею, а також тези кожного підрозділу. Тези слід підтверджувати фактами, думками різних авторів, результатами анкетування та експерименту, аналізом конкретного

практичного досвіду. Треба уникати безсистемного викладення фактів без достатнього їх осмислення та узагальнення.

Думки мають бути пов'язані між собою логічно, увесь текст підпорядкований одній головній ідеї. Один висновок не повинен суперечити іншому, а підкріплювати його. Якщо висновки не будуть пов'язані між собою, текст втратить свою єдність. Один доказ має впливати з іншого.

Достовірність висновків загалом підтверджується **вивченням практичного досвіду роботи** конкретних установ, щодо яких проводиться дослідження. Оперативно і у повному обсязі зібрати практичний матеріал, узагальнити його та систематизувати допоможе оволодіння студентом основними **методами дослідження**: спостереженням, експериментом, бесідою, анкетуванням, інтерв'ю, математичними методами обробки кількісних даних, методом порівняльного аналізу та ін. Найкращих результатів можна досягти при комплексному використанні цих методів, проте слід мати на увазі, що залежно від особливостей теми дослідження, специфіки предмета і конкретних умов окремі методи можуть набути переважного значення.

Накопичуючи та систематизуючи факти, треба вміти визначити їх достовірність і типовість, найсуттєвіші ознаки для наукової характеристики, аналізу, порівняння. Аналіз зібраних матеріалів слід проводити у сукупності, з урахуванням усіх сторін відповідної сфери діяльності (чи установи). Порівняльний аналіз допомагає виділити головне, типове в питаннях, що розглядаються, простежити зміни, що сталися в роботі установ протягом останніх років, виявити закономірності, проаналізувати причини труднощів у їх функціонуванні, визначити тенденції та перспективи подальшого розвитку.

Кількісні дані, що ілюструють практичний досвід роботи, можна проаналізувати за методом ранжованого ряду, розподіливши матеріали за роками, звівши їх у статистичні таблиці, таблиці для порівняння тощо, що дозволить зробити конкретні висновки.

Таким чином, широке використання відомих у науці методів накопичення, вивчення, систематизації фактів та практичного досвіду в цілому дасть змогу виконати основне завдання курсового (дипломного) дослідження: поєднати різні роз'єднані знання у цілісну систему, вивести певні закономірності, визначити подальші тенденції розвитку теорії та практики відповідної сфери діяльності.

На закінченому етапі передбачається написання студентом вступу та висновків до курсової (дипломної) роботи, оформлення списку літератури та додатків, редагування тексту, його доопрацювання з урахуванням зауважень наукового керівника, підготовка роботи до захисту.

Вступ доцільно писати після того, як написана основна частина курсової (дипломної) роботи. У вступі обґрунтовується актуальність теми, що вивчається, її практична значущість; визначаються об'єкт, предмет, мета і завдання дослідження; розглядаються методи, за допомогою яких воно проводилось; розкривається структура роботи, її основний зміст. Якщо студент вирішив не торкатися деяких аспектів теми, він має зазначити про це у вступі.

Обов'язковою частиною вступу є *огляд літератури* з теми дослідження, в який включають найбільш цінні, актуальні роботи (10 – 15 джерел). Огляд має бути систематизованим аналізом теоретичної, методичної й практичної новизни, значущості, переваг та недоліків розглядуваних робіт, які доцільно згрупувати таким чином: роботи, що висвітлюють історію розвитку проблеми, теоретичні роботи, які повністю присвячені темі, потім ті, що розкривають тему частково. В огляді не слід наводити повний бібліографічний опис публікацій, що аналізуються, достатньо назвати автора й назву, а поруч у дужках проставити порядковий номер бібліографічного запису цієї роботи в списку літератури. Закінчити огляд треба коротким висновком про ступінь висвітленості в літературі основних аспектів теми.

Логічним завершенням курсової (дипломної) роботи є **висновки**. Головна їх мета – підсумки проведеної роботи. Висновки подаються у

вигляді окремих лаконічних положень, методичних рекомендацій. Дуже важливо, щоб вони відповідали поставленим завданням. У висновках слід зазначити не тільки те позитивне, що вдалося виявити у результаті вивчення теми, а й недоліки та проблеми, а також конкретні рекомендації щодо їх усунення. Основна вимога до заключної частини – не повторювати змісту вступу, основної частини роботи і висновків, зроблених у розділах.

Список використаної літератури складається на основі робочої картотеки і відображає обсяг використаних джерел та ступінь вивченості досліджуваної теми, є “візитною карткою” автора роботи, його професійним обличчям, свідчить про рівень володіння навичками роботи з науковою літературою. “Список...” має містити бібліографічний опис джерел, використаних студентом під час роботи над темою. Укладаючи його, слід додержуватися вимог державного стандарту. Кожний бібліографічний запис треба починати з нового рядка, літературу слід розташовувати в алфавітному порядку авторів та назв праць, спочатку видання українською мовою, потім – іноземними. Бібліографічні записи у “Списку...” повинні мати порядкову нумерацію. У тексті роботи слід давати у дужках посилання на номери списку. Якщо необхідно вказати номер сторінки, її ставлять через кому після номера видання.

Завершуючи написання курсової (дипломної) роботи, слід систематизувати ілюстративний матеріал. Ілюстрації можна подавати у тексті або оформляти у вигляді додатків. Усі *додатки* повинні мати порядкову нумерацію та назви, що відповідають їхньому змісту. Нумерація аркушів з додатками продовжує загальну нумерацію сторінок основного тексту роботи. Обсяг курсової роботи має бути в межах 25 – 30 сторінок, дипломної – 50 – 60 сторінок комп’ютерного тексту, без урахування додатків і списку літератури.

Літературне оформлення курсової (дипломної) роботи є важливим елементом її виконання і одним із багатьох чинників, на які зважає комісія при оцінюванні під час захисту. Передусім звертається увага на змістовний

аспект викладу матеріалу (логічність і послідовність, повнота і репрезентативність, тобто широта використання наукових джерел, загальна грамотність та відповідність стандартам і прийнятим правилам), а також на текст роботи, список літератури і додатки, на зовнішнє оформлення титульного аркуша.

Курсову (дипломну) роботу рекомендується виконувати спочатку в чорновому варіанті. Це дозволяє вносити до тексту необхідні зміни і доповнення як з ініціативи самого автора, так і згідно з зауваженнями керівника.

Перш ніж представляти чернетку керівникові, треба ще раз переглянути, чи логічно викладено матеріал, чи є зв'язок між параграфами та главами, чи весь текст "працює" на головну ідею курсової (дипломної) роботи. Такий уявний структурний аналіз роботи допоможе краще побачити нелогічність в її структурі та змісті.

Оформляючи текст роботи, треба знайти час для повторного перегляду першоджерел. Це допоможе побачити все цінне, що було пропущено на початку вивчення теми, наштовхне на цікаві думки, поглибить розуміння проблеми.

Наша культура стрімко перетворюється на культуру інформаційних комп'ютерних комунікацій. Однак гуманізація психології й педагогіки у вигляді повального захоплення ігровими й тренінговими методами (при всій їхній цінності) часом веде до підміни науки мистецтвом спілкування, втраті раціональних підстав і конструктивних способів організації професійної діяльності.

Інформатизація й комп'ютеризація безперервного навчання становлять пересічні, але не тотожні процеси. Якщо у загальному комп'ютеризація становить наповнення комп'ютерними засобами змісту, форм, методів освітнього процесу й пов'язані із цим його зміни, то інформатизація – насичення безперервного навчання сучасним інформаційним обслуговуванням.

Важливої складової підготовки сучасного фахівця є широке застосування комп'ютерних систем, призначених для автоматизації професійної діяльності.

Комп'ютерна система сьогодні дозволяє враховувати темп просування тих, хто навчається, обсяг навчального матеріалу, рівень складності програми, використати різні способи перевірки й контролю за засвоєнням знань, управляти пізнавальною діяльністю тих, хто навчається. Завдяки своїм педагогічним можливостям, комп'ютер став одним з основних засобів навчання, виконуючи деякі важливі й потрібні функції педагога [7].

Інтерактивні можливості персонального комп'ютера дозволяють активізувати навчальний процес, швидко виконувати пошук даних, необхідну інформацію, якої стало набагато більше й різноманітніше у порівнянні з попередніми етапами розвитку інформаційних технологій. Технологія мультимедіа надає практично необмежений спектр засобів реалізації звукового супроводу вдало підбраного образотворчого матеріалу й тексту. Це полегшує сприйняття й розуміння інформації.

Графічні можливості комп'ютера забезпечують наочність сприйняття навчального матеріалу, що підсилює мотивацію навчання. Інтерактивні властивості засобів мультимедіа надають користувачеві можливість брати активну участь у навчальному процесі з оволодіння знаннями. Інтерактивна навчальна програма передбачає високий рівень взаємодії із системою, що може реагувати на введені користувачем дані, запити тощо. Студент при цьому одержує величезне задоволення від спілкування з комп'ютером, оскільки мультимедіа – це використання різних засобів подання даних: зображення, звуку, тексту, музики й анімації. Традиційні засоби навчання швидко втрачають свою актуальність, тому що підручники й навчальні посібники не встигають за прогресом освіти. Відновлення ж комп'ютерів і пакетів програм може відбуватися досить часто [9].

Широке впровадження комп'ютерних технологій у навчання студентів також має **психологічні наслідки**. У вітчизняній і зарубіжній літературі

виділяють наступні психологічні феномени, пов'язані з освоєнням людиною нових інформаційних технологій: персоніфікацію, “одушевлення” комп'ютера; потреба у “спілкуванні” з комп'ютером і особливості такого спілкування, наприклад, потреба в антропоморфному інтерфейсі і емоційно забарвленій логіці; різні форми комп'ютерної тривожності [1, С. 80 – 86].

У даний час відкритим залишається питання, які психологічні характеристики найбільше сприяють пристосовуванню до роботи на комп'ютері. Слід зазначити наступне, що в осіб, які тривалий час взаємодіють з комп'ютером, відзначаються такі психологічні риси, як наполегливість, незалежність, зневага до соціальних норм, достатньо високий інтелект, схильність до творчої діяльності, перевага процесу роботи отриманню результату, а також інтровертованість, нестача емпатії і відповідальності, конфліктність, егоцентризм.

Проте вплив *психологічних особливостей* користувача на пристосовування до роботи на комп'ютері залишається невивченим. Розглянемо психологічні передумови успішності взаємодії “людина – комп'ютер”, і, зокрема, аналіз феномена комп'ютерної тривожності та чинників, перешкоджаючих її розвитку.

Більшість авторів розуміють під комп'ютерною тривожністю страх і тривожні побоювання, що виникають при контакті з комп'ютером або при роздумі про нього. Встановлено, що висока комп'ютерна тривожність негативно позначається на успішності навчання роботі на комп'ютері, хоча дослідження чинників, що впливають на комп'ютерну тривожність, носять достатньо суперечливий характер, а методики, призначені для її вимірювання, дозволяють оцінити тільки окремі аспекти цього явища.

Дослідниками цієї проблеми були неодноразово проведені обстеження серед студентів у віці від 18 до 23 років, з них більшість – дівчата. Встановлено, що обстежені не мали достовірних відмінностей за особливостями сприйняття навчального матеріалу.

Освоєння інформаційних технологій на комп'ютерних курсах було частіше усього достатньо тривалим: 37% від загального числа слухачів курсів навчалось більше 50 годин, 25% – 20 – 50 годин. У той же час 42% від числа тих, хто самостійно оволодів комп'ютерною грамотністю студентів знадобилось менше 10 годин для навчання роботі на комп'ютері, і лише 25% освоювали комп'ютер більше 50 годин. Це свідчить про достатню легкість оволодіння комп'ютерними технологіями сучасними студентами.

Обстежені особи жіночої статі активно навчаються комп'ютерній грамотності і частіше використовували комп'ютер з діловою ціллю в порівнянні з хлопцями. Дівчата частіше, ніж хлопці, навчаються роботі на комп'ютері в інституті, на курсах, а хлопці виявили велику схильність до самостійного освоєння інформаційних технологій.

У структурі інтелекту обстежених студентів найвищим виявився показник здібності до концентрації уваги і збереження в пам'яті засвоєного.

У дослідженнях виявлено також взаємозв'язок рівня комп'ютерної тривожності і показників інтелекту. Хороші здібності до узагальнення, розв'язанню арифметичних задач, просторова уява, комбінаторні здібності на площині поєднуються з посиленням відчуття контролю над ситуацією взаємодії з комп'ютером. Із збільшенням здатності встановлювати зв'язки за аналогією (складова словесно-логічного мислення) наростає відчуття психічного дискомфорту при роботі з комп'ютером. Напроти, чим вище показник просторового мислення, об'ємних комбінаторних здібностей (тобто при переважанні невербального інтелекту), тим більш виражені соматичні вияви тривожності при взаємодії з комп'ютером. Можливо, це свідчить про наявність тенденції до більшої комп'ютерної тривожності у вигляді психічних виявів тривоги у “вербалів”, тобто людей більш гуманітарного складу, і, напроти, до соматизації тривоги у “невербалів”.

На основі багатьох досліджень науковці дійшли висновку, що взаємодія з комп'ютером пов'язана з ризиком виникнення комп'ютерної тривожності. Адаптація тих, хто навчається роботі на комп'ютері значною мірою

пов'язана з особливостями інтелектуальної діяльності, локусом контролю, статтю, комп'ютерною досвідченістю. З урахуванням вищесказаного актуальною є індивідуалізація процесу використання сучасних інформаційних технологій [2, С. 56 – 62]. З вищенаведеного свідчить про доцільність врахування психологічних чинників, особливостей комп'ютеризації навчання у ВНЗ.

Ефективне використання різних типів презентації інформації з урахуванням психологічних особливостей її переробки дозволяє значно підвищити ефективність навчального процесу. Нерідкі приклади, коли розроблювачі педагогічного програмного забезпечення (ППЗ) переносять спосіб розташування тексту на екран монітора, зневажають закономірностями психології сприйняття тексту і малюнка, задаючи темп зміни зображення, не враховують, що різні студенти мають неоднакову швидкість і вимагають для переробки інформації різні тимчасові інтервали. У зв'язку з цим варто надати студентам можливість самим вибирати темп зміни зображення, при цьому вони повинні мати можливість у будь-який час повторно вивести на екран будь-яку необхідну їм інформацію.

Запитання для самоконтролю

1. Охарактеризуйте культуру навчальної праці студента.
2. Висвітліть гігієну розумової праці.
3. Дайте характеристику бюджету часу студентів.
4. Обґрунтуйте доцільність наукової та науково-дослідницької роботи студентів у ВНЗ. У чому полягає їх сутність та відмінність.
5. Обґрунтуйте основні вимоги до педагогічних досліджень.
6. Назвіть етапи виконання науково-дослідницької діяльності студентів у ВНЗ.
7. Проаналізуйте психологічні особливості комп'ютеризації навчання у ВНЗ.

Основна література:

1. Васильева И.А. Психологические аспекты применения информационных технологий / И.А. Васильева, Е.М., Осипова, Н.Н. Петрова // Вопросы психологии. – 2002. – № 3. – С. 80 – 86.

2. Васильева И.А. Психологические факторы компьютерной тревожности / И.А. Васильева, Е.И. Пашенко, Н.Н. Петрова, Е.М. Осипова // Вопросы психологии. – 2004. – № 5. – С. 56 – 62.

3. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи : методичний посібник для студентів магістратури / С.С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 314 с.

4. Галузинський В.М. Основи педагогіки і психології вищої школи в Україні / В.М. Галузинський, М.Б. Євтух. – К. : УНЕСКО, 1995 – 168 с.

5. Калошин В.Ф. Педагогіка співробітництва – основа гуманізації навчально-виховного процесу/ В.Ф. Калошин // Проблеми освіти. – 1995. – Вип. 2. – С. 98 – 104.

6. Кудіна В.В. Психологія вищої школи : курс лекцій / В.В. Кудіна., В.І. Юрченко – К. : КСУ, 2004. – 176 с.

7. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е.И. Машбиц. – М. : Педагогика. – 1988 – 192 с.

8. Мащенко Н.І. Основи педагогіки і психології вищої школи : курс лекцій / Н.І. Мащенко – 2-е вид., доп. й перероб. – Кременчук, 2006. – 272 с.

9. www.oim.ru/reader.asp

Додаткова література:

1. Мороз О.Г. Педагогіка і психологія вищої школи / О.Г. Мороз, О.С. Падалка, В.І. Юрченко. – К. : НПУ, 2003. – 267 с.

2. Педагогика и психология высшей школы / отв. ред. С.И. Самнгин. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 544 с.

3. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи : навч. посіб. для магістрантів і аспірантів / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. – К. : Філ-студія, 2006. – 320 с.

4. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. для студ. вищих пед. навч. закладів / В.А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 336 с.

5. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З.І. Слєпкань – К. : Вища школа, 2005. – 240 с.

6. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник для студентів / М.М. Фіцула – К. : “Академвидав”, 2006. – 352 с.

7. Цокур О.Я. Педагогіка вищої школи : навчально-методичний посібник / О.Я. Цокур. – Випуск 1. Основи наукового педагогічного дослідження / за ред. Панькова А.І. – Одеса, 2002. – 424 с.

8. Чернілевський Д.В. Педагогіка та психологія вищої школи : навч. посіб. / Д.В. Чернілевський, М.І. Томчук. – Вінниця : Вінницький соціально-економічний ін-т ун-ту Україна, 2006. – 402 с.

**Тема 8. Психологічні особливості педагогічного спілкування
викладача зі студентами в умовах ВНЗ**

План

1. Педагогічне спілкування як творчий процес. Діалог як основна форма педагогічного спілкування викладача зі студентами. Суб'єктивність викладача в педагогічному спілкуванні. Особистісні характеристики викладача та їх вплив на індивідуальний стиль діяльності.

2. Комунікація у процесі навчання.

3. Виховання й самовиховання комунікативних здібностей.

Педагогічне спілкування – це професійне спілкування викладача з усіма учасниками навчально-виховного процесу, яке спрямоване на створення оптимальних умов для здійснення мети, завдань виховання і навчання.

Культура педагогічного спілкування включає загальну культуру людини, психолого-педагогічні знання, вміння та навички, відповідний емоційний настрій та спрямованість педагога на ефективну діяльність.

Розрізняють такі стадії педагогічного спілкування: моделювання майбутнього спілкування; початок взаємодії; корекція і уточнення прийомів впливу, вербальне та невербальне спілкування; керування спілкуванням і корекція; аналіз здійсненої системи спілкування; моделювання майбутньої діяльності.

Характеризуючи зміст педагогічного спілкування, В.А. Кан-Калик відзначає: “Професійно-педагогічне спілкування є система (прийоми й навички) органічної соціально-психологічної взаємодії педагога й студентів, змістом якого є обмін інформацією, надання виховного впливу, організація взаємин за допомогою комунікативних засобів. Причому педагог виступає як

активатор цього процесу, організовуючи його й управляючи ним” [2, С. 12 – 26].

Слід охарактеризувати основні функції педагогічного спілкування, а саме:

- 1) інформаційно-комунікативну;
- 2) регуляційно-комунікативну (регулювання поведінки);
- 3) афективно-комунікативну (визначення, вплив емоцій людини).

Усі вони застосовуються у практиці діяльності педагога і є основним вираженням **стилю педагогічного спілкування** – прояв педагогічної техніки (методики) у взаєминах. Залежить від особистих якостей людини, загальної культури, професійної компетенції, педагогічної інтуїції.

Педагогічне спілкування класифікують на: демократичний, авторитарний, ліберальний, змішаний стилі. Існує й інша класифікація: активно – позитивний, ситуативний, пасивно – позитивний, пасивно – негативний, активно – негативний. Характеризуючи ці стилі основними для викладача є педагогічний такт.

Педагогічний такт – форма функціонування педагогічної етики, норма моральної поведінки вчителя.

Вимоги до педагогічного такту: максимум інформації про педагогічну ситуацію; вміння надавати оцінку ситуаціям; врахування характеру взаємодій, особливостей учнів, об’єктивні і суб’єктивні обставини тощо; передбачати ефективність результату, наслідки впливу; особлива чуйність до “важких” дітей; витримка, об’єктивність, гуманізм, педагогічний оптимізм; вміння “піднятися до рівня дитини” (Я. Корчак). “Ми, вчителі, повинні дитині” (Я. Корчак). “Ми, вчителі, повинні розвивати, поглиблювати у своїх колективах нашу педагогічну етику, стверджувати гуманний початок у вихованні як найважливішу рису педагогічної культури кожного вчителя” (В. Сухомлинський).

Приклади культури поведінки викладачів

Вимоги до культури педагогічного спілкування:

- виправдовувати довіру держави, суспільства;
- дотримуватися педагогічної етики;
- поважати людей;
- бути готовим до діалогу з людиною у кожній ситуації;
- розвивати фізичну й духовну витривалість, загальну культуру спілкування.

Правила спілкування:

- 1) єдність слова і справи;
- 2) вимогливість до себе та інших;
- 3) зібраність у справах, вчинках, словах;
- 4) чесність, обов'язок, педагогічна і громадська відповідальність;
- 5) увага, чуйність, терпіння, наполегливість;
- 6) самоаналіз ефективності педагогічного впливу;
- 7) самокритичність, вміння виправляти власні помилки;
- 8) педагогічний оптимізм, відвага у педагогічній творчості, мудра влада над вихованцями.

Заповіді педагогічного спілкування:

1. Відносини з дітьми – фундамент діяльності педагога.
2. У спілкуванні виходити з мети, завдань виховання, інтересів дитини.
3. Орієнтуватись на співрозмовника.
4. Не обмежуватися інформацією, аналізувати мотиви.
5. Усвідомлювати психологічну атмосферу (співпереживати).
6. Самокритичність. Не жалітися на учнів.
7. Вміти слухати і поважати співрозмовника.
8. Тактовність. Взаємність у спілкуванні.
9. Динаміка, розвиток, ініціативність у спілкуванні.
10. Уникати моралізму та негативних установок спілкування.
11. Виключати “голу” критику. Вчасно похвалити чи пожурити. Частіше посміхатись, схвалювати, заохочувати.
12. Розвивати комунікативну пам'ять, уяву, увагу, загальну культуру.

Отже, педагогічне спілкування – це багатоплановий процес організації, встановлення й розвитку комунікації, взаєморозуміння й взаємодії між педагогами й студентами, педагогами і батьками, породжуваний цілями й змістом їхньої спільної діяльності – виховання особистості.

За визначенням О.О. Леонтєва, “педагогічне спілкування – це професійне спілкування викладача з студентами на занятті й поза ним (у процесі навчання й виховання), що має певні педагогічні функції й спрямоване (якщо воно повноцінне й оптимальне) на створення сприятливого психологічного клімату, а також на іншого роду психологічну оптимізацію навчальної діяльності й відношенні між педагогом і студентом усередині колективу” [3, С. 3 – 10].

Серед основних **психологічних труднощів**, які трапляються у професійно-педагогічному спілкуванні викладача-початківця зі студентами, є такі:

- невміння налагодити контакт з аудиторією;
- нерозуміння внутрішньої психологічної позиції студента;
- складнощі керування спілкуванням під час лекційних, семінарських та інших занять;
- невміння перебудовувати стосунки зі студентами відповідно до педагогічних завдань, які змінюються;
- труднощі мовного спілкування і передавання власного емоційного ставлення до навчального матеріалу;
- невміння керувати власним психічним станом у стресових ситуаціях спілкування та ін.

Формою взаємодії, яка допомагає подолати труднощі і усунути “бар’єри” педагогічного спілкування, є діалог.

Діалог – це форма продуктивного, безконфліктного, конструктивного спілкування; це вияв поваги і довіри один до одного під час спілкування, коли розмова відбувається на паритетних засадах (позиції викладача та студента однакові), обговорюється можливість знайти згоду, визначитися у

спільних засобах усунення “бар’єра” спілкування. *“Справжнє життя особистості доступне лише діалогічному проникненню в нього, якому вона сама відповідним чином і вільно розкриває себе”* (М. М. Бахтін).

Діалог відбувається від обговорення загальних причин непорозуміння до конкретних шляхів його усунення, до того ж свою точку зору не нав’язують, а роз’яснюють, виявляють інтерес до пропозиції партнера. Є свобода вибору шляхів повного усунення “бар’єра” спілкування. Є такі **види діалогу**:

– Запитання – відповідь, наприклад, звертання: “Чим я можу Вам допомогти?”

– Риторичний діалог – ланцюг взаємопов’язаного мовлення учасників зборів, “круглого столу” тощо.

– Діалог в умовах загострення протиріч, наприклад, під час дискусії, полеміки тощо.

– Неформальний діалог в умовах вільного обговорення питання при відсутності соціальної дистанції між людьми (наприклад, продовження обговорення проблеми після зборів).

– Діалог “студент – комп’ютер” та ін.

У веденні діалогу “викладач – студент” важлива психологічна проникливість у ситуацію спілкування, розуміння особливого ставлення кожного до конкретної проблеми. Проте є суб’єктивні труднощі усунення “бар’єрів” – це хвилювання кожного співрозмовника, коли їхні емоції “захльостують”. У зв’язку з цим потрібно пам’ятати про те, що викладач впливає на студента не стільки змістом інформації, скільки психологічною культурою спілкування.

У діалозі потрібно також використовувати запитання, які вимагають відповіді. Після запитання неодмінно треба зробити паузу, якщо пропозиція студента нерозумна, спочатку треба промовчати і цим створити для студента необхідність висунути нову пропозицію. Якщо сам викладач припустив помилку, краще визнати її і перед собою, і перед студентом. Проте

викладачеві завжди треба бути *послідовно вимогливим*, коли питання стосується навчання або моральності студента, культури його поведінки.

Тактика ведення педагогічного діалогу:

- 1) говорити треба про проблему, яку треба вирішити, а не про особистість студента;
- 2) не узагальнювати всі попередні факти поведінки студента, а говорити про те, що відбувається тут і тепер;
- 3) не поспішати оцінювати результати діяльності студента, а спочатку спробувати зрозуміти, що відбулося, які причини і мотиви його вчинку;
- 4) у процесі розмови зі студентом брати до уваги як словесні, так і невербальні його повідомлення.

Таким чином, щоб протиріччя і проблеми педагогічного спілкування не впливали негативно на педагогічний процес, викладачеві потрібно *власним прикладом* учити студентів уміти слухати співрозмовника, чітко висловлювати самостійні судження, ґрунтовно аналізувати й об'єктивно оцінювати складні ситуації, шукати вихід і брати на себе відповідальність за самостійно прийняті рішення.

Культура педагогічного спілкування викладача полягає у:

- 1) розумінні студентів і об'єктивній їх оцінці;
- 2) вмінні відгукнутися на емоційний стан і поведінку студентів;
- 3) обранні щодо кожного студента такий спосіб звертання, в якому найкраще поєднується індивідуальний підхід з утвердженням колективістських принципів моральності;
- 4) підготовці до ведення діалогу з будь-яким студентом;
- 5) дотриманні норм педагогічної етики. Педагогічне спілкування – це вимогливість і до студентів, і до самого себе;
- 6) визнанні і вправлянні власних помилок у взаєминах зі студентами.

Проблема психологічних особливостей діяльності викладача виникла одночасно із закладами вищої освіти, була і залишається актуальною

у зв'язку з постійними змінами вимог до випускників вузів, а отже і до особистості викладача.

Професія викладача характеризується певними особливостями: його слова є джерелом нових знань для студентів, а самі студенти – основним об'єктом прикладання професійних зусиль. Тому від якості міжособистісного контакту залежить продуктивність навчання і якість засвоєних знань.

Чи вистачить для викладача професійних якостей, притаманних спеціалістам будь-яких галузей? Над чим треба працювати додатково, і як конкретно це робити? Відповіді на ці питання повинна розглядати і психологія вищої школи, причому не лише на теоретичному рівні. Викладач не лише навчає, він впливає на формування світогляду, переконань і навіть на ставлення до обраної професії. Тому, крім володіння предметом, великого значення набувають людські якості.

На сьогодні вітчизняна психологічна наука потребує подальших досліджень даного питання. Для того, щоб оцінити уміння викладача спілкуватися, І.В. Макаровська пропонує спеціальну методичку (Див. Додаток Б).

Зміст і структура педагогічного спілкування

Дослідження в області педагогічної психології показують, що значна частина педагогічних труднощів обумовлена не стільки недоліками наукової і методологічної підготовки викладачів, скільки деформацією сфери професійно-педагогічного спілкування.

Педагогічне спілкування – специфічна форма спілкування, що має свої особливості і що в той же час підлягає загальним **психологічним** закономірностям, властивим спілкуванню як формі взаємодії з іншими людьми, що включає комунікативний, інтерактивний і перцептивний компоненти.

Педагогічне спілкування – це сукупність засобів і методів, що забезпечують реалізацію цілей і завдань виховання і навчання і що визначають характер взаємодії педагога і що вчаться.

Людські взаємини, тим більше у навчальному процесі, повинні будуватися на **суб'єктній для суб'єкта основі**, коли обоє сторін спілкуються на рівних і є рівноправними учасниками процесу спілкування. При дотриманні цієї умови встановлюється не міжролевий контакт “викладач – студент”, а міжособовий контакт, у результаті якого і виникає діалог, а значить, і найбільша сприйнятливість і відвертість до дій одного учасника спілкування на іншого. Створюється оптимальна база для позитивних змін в пізнавальній, емоційній, поведінковій сферах кожного з учасників спілкування. Заміна міжролевого спілкування спілкуванням міжособовим сприяє відходу від формалізму і догматизму в навчанні.

Основні форми педагогічної діяльності протікають в умовах спілкування. Вміст спілкування складає обмін інформацією, але цим спілкування не вичерпується. Найважливішою стороною спілкування є прагнення зберегти подобу однієї людини в іншому, транслювати себе в іншого через спільну діяльність. Це вже особове спілкування. Люди, що спілкуються, прагнуть поділитися своїм буттям з іншими, обговорити якісь події, обоє сторони, що хвилює. Це – особова взаємодія у спільній діяльності викладача і студента. У цьому сенсі спілкування виступає як найважливіший інструмент розв'язання навчально-виховних завдань.

Спілкування виступає в трьох аспектах:

- як засіб розв'язання навчальних завдань;
- як система соціально-психологічного забезпечення виховного процесу;
- як спосіб організації взаємин викладачів і студентів, в якому поєднуються навчання і виховання;
- як процес виховання особи і творчої індивідуальності.

Викладач вузу з'являється як ініціатор і керівник процесу спілкування, суть якого складають система, прийоми і навички взаємодії педагога і студентського колективу, вмістом якого є обмін інформацією, навчально-

виховна діяльність, організація взаємин і трансляція особи педагога знаннями, вміннями, навичками.

Дослідження проблем комунікації у навчальному процесі дають можливість виділити наступну структуру педагогічного спілкування, органічно пов'язану з творчою роботою викладача.

Етапи педагогічного спілкування:

1) прогностичний: у процесі моделювання педагогом спілкування з групою, потоком у процесі підготовки до педагогічної діяльності здійснюється планування комунікативної структури майбутньої діяльності відповідно:

- педагогічним цілям і завданням;
- загальній педагогічній і етично-психологічній ситуації в аудиторії;
- творчій індивідуальності самого педагога;
- індивідуальним особливостям студентів;
- пропонованій системі методів навчання і виховання.

2) початковий період спілкування: організація безпосереднього спілкування з аудиторією, групою. Найважливішими елементами цього етапу є:

- конкретизація спланованої моделі спілкування;
- уточнення умов і структури майбутнього спілкування;
- здійснення початкової стадії безпосереднього спілкування.

Існує низка ***соціально-психологічних вимог до лекції:***

- становлення психологічного контакту з групою для передачі інформації і її особового сприйняття студентами;
- розробка психологічно обґрунтованої партитури лекції;
- створення обстановки колективного пошуку і спільних роздумів;
- управління пізнавальною діяльністю студентів;
- єдність ділового і особового аспектів;
- цілісна, педагогічно доцільна система взаємин педагога і студентів.

Стилі і моделі спілкування викладача вищої школи

Вища школа висуває високі вимоги до психологічного клімату кафедри, факультету, вузу в цілому, що реалізовується у повсякденному педагогічному спілкуванні. Формування власного індивідуального стилю спілкування із студентами пов'язане з розвитком творчої індивідуальності професорів, доцентів, викладачів. Його формуванню сприяють такі прийоми:

- включення студентів у початкові форми дослідницької діяльності;
- створення форм спільного спілкування для кращої особової соціалізації студентів, участь у засіданнях кафедри, конференціях, лекціях серед населення, виступи у пресі;
- спільна науково-дослідна робота;
- спільні контакти, що не регламентуються, неофіційні, бесіди про науку, мистецтво, професію, книги;
- участь професорсько-викладацького складу в студентському дозвіллі (огляди, олімпіади, конкурси, “круглі столи”).

Педагогічна дія має бути систематичною і безперервною, переходячи від навчально-орієнтованого до науково-пошукового, від офіційно-регламентованого до неофіційно-довірчого спілкування. Особливі вимоги висуваються до етико-психологічної основи взаємодії ученого-педагога і студентів. У цьому плані важливу роль відіграють індивідуально-типологічні характеристики або стиль спілкування. У стилі знаходять вираження:

- особливості комунікативних можливостей педагога;
- досягнутий рівень взаємин;
- творча індивідуальність педагога;
- особливості студентського колективу.

Стиль спілкування втілює соціально-етичні установки суспільства, вузу, він відображає особовий і педагогічний рівень педагога, його **емоційно-психологічні особливості**. **Оптимальний стиль спілкування** – це спілкування, що ґрунтується на захопленості викладача і студентів спільною діяльністю, відображає саму специфіку формування особи фахівця у вузі і

взаємодію соціально-етичних установок педагога і навиків професійно-педагогічного спілкування, що втілює в собі.

Викладач і студент (практика спілкування)

Головне завдання вузівського викладача – розкриття особи що вчиться – вирішується в ході його спілкування із студентом. Тому в поняття “Професійний педагог” входить не лише знання конкретного предмету, але і педагогічна майстерність, тобто уміння збудувати виклад, увійти до контакту із студентом, зацікавити його, виховати потрібні якості, перетворити студента з об’єкту навчання в суб’єкт учення.

Багато що тут залежить від особових здібностей викладача, його педагогічної інтуїції. Але навіть володіючи викладацьким талантом, потрібно обов'язково вчитися педагогічному спілкуванню. Це дозволить викладачеві рефлектувати, а значить – аналізувати свої дії, розуміти студентів, встановлювати з ними контакт, адекватно реагувати на їх дії.

Добре відомо, що відношення до викладача студент переносить на предмет, що вивчається. При цьому реноме педагога, що склалося, зростає украй повільно, роками, хоча втратити його можна за один семестр. Ось чому украй поважно для викладача його педагогічна культура, конструктивні, організаторські і комунікативні уміння. Встановлено, що у професорів і доцентів найбільш сформовані конструктивні навички (планування і композиція матеріалу, постановка завдань), частково організаторські. З комунікативними – гірше (діють поведінкові стереотипи). Асистенти в меншій мірі володіють конструктивними і організаторськими уміннями (скажімо, не завжди можуть організувати самостійну роботу студентів); та зате адекватніше сприймають студентську аудиторію: позначається менша вікова дистанція.

При цьому, що спілкування не тотожне комунікації. Вміст комунікації – обмін інформацією; спілкування – ширше, воно включає комунікацію. Спілкування має зважаючи на зв'язок між людьми, в результаті якого здійснюється вплив однієї особи на іншу (або взаємовплив).

Класифікація спілкування можлива за різними підставами; розрізняють наприклад, безпосереднє і опосередковане спілкування. Останнє реалізується через сторонній інструментарій (книга як досвід поколінь, технічні засоби: телебачення, радіо, ЕОМ і тому подібне). У практичному ж сенсі дуже важливою є диференціація у плані формального і неформального спілкування.

Формальне обумовлене соціальними функціями; замість знання особи тут оперують знанням її соціальної ролі (продавець-покупець, викладач-студент). Норми спілкування виробляються суспільством, і партнери чекають один від одного певних дій, обумовлених соціальною роллю; особові характеристики на задньому плані. Можна стверджувати, що тут функція сильніша за особу; і тому, якщо розуміння індивідуумом його ролі не відповідає її розумінню іншими членами суспільства, виникає конфлікт.

Людині властиве прагнення до неформального спілкування, наповненого особовим сенсом. Воно не завжди вдається – багато що залежить тут від бажання зрозуміти партнера, концентруватися на ньому, а також від техніки спілкування (прийомів встановлення контакту, комунікативних умінь). Професійній діяльності викладача зазвичай властиво поєднання формального і неформального спілкування.

Рівень формальності – неформальності яскраво проявляється у процесі контролю знань студента. Так, використання письмових і машинних форм контролю означає посилення формальних аспектів; усний контроль, тобто “очі в очі”, у бесіді, наближає спілкування до неформального. Воно дається викладачеві важче – не лише за витратами часу, але і **за психологічною напругою**; та зате, як правило, більш діюче. Оцінка письмового тексту (при поточному, рубежі, підсумковому контролі) без виявлення його сенсу в розмові із студентом знову – таки підсилює формальні моменти; бесіда (у тому числі – згідно написаного) з виявленням розуміння, руху думки студента підсилює неформальні аспекти спілкування і, зрозуміло, приносить більше користі.

Психологи вказують на формальний та неформальний рівень спілкування педагога, а саме розміщення:

- за столом поруч сприяє співпраці, спільній роботі;
- за діагоналлю через кут столу розташовує до досить невимушеної бесіди;
- розміщення обличчям до обличчя, через стіл підсилює напруженість і взаємоконтроль.

Важливу роль у педагогічному спілкуванні викладача відіграє оптимальна **психологічна дистанція**. Звернення до студента на ім'я зазвичай спрямовує до неформального спілкування, хоча при щирій зацікавленості до опонента звернення за прізвищем також не буде перешкодою. Звернення до студента на “ти” допустимо лише при довірчих стосунках; до цього вдаються, без збитку для контактів, літні викладачі. Педагогічним етикетом у спілкуванні педагога з студентом вважається дотримання субординації між викладачем та студентом, а відтак і звертання на “Ви”. Звернення до студентів на “ти” з боку працівників деканату, адміністративних служб повинно бути повністю виключено.

Природність спілкування неможлива без щирості. Вона необхідна і при зіткненні думок викладача і студентів, при необхідності (на жаль, без цього не обходиться) з боку викладача демаршу, ведучого до санкцій у відношенні до студента. Можна говорити про умови, сприяючі (або що перешкоджають) встановленню природності. Тут і загальний клімат у вузі, і традиції кафедри, і вплив особи завідувача. Тут і **соціально - психологічні особливості**, ті або інші настрої у групі студентів. При цьому настрої у студентському колективі дуже часто залежить від образу дій викладача. Потрібно постаратися показати студентам (не повчаннями, звичайно, а самим характером, нюансами контактів у ході навчання), що природними і прийнятними вважаєте лише сповна певні форми і рамки взаємин. І ще. У етичних колізіях викладач і студент мають бути “на рівних”. Якщо викладач помилився у вислові у ставленні до студента (скажімо, пред’явив до нього необґрунтовану

претензію за вчинок, який той не здійснивав), то єдино правильним і природним виходом буде вибачення, а якщо претензія була висловлена публічно, то прилюдне вибачення. Відомо, що інші викладачі бояться студентів, з відомою тривогою сприймають кожен акт спілкування (особливо поза заняттями). У подібних випадках природного спілкування не виходить. Відмова з боку викладача від такого спілкування у цьому злучає і є, по суті, психологічний самозахист. Буває, проходять роки, поки ця боязнь перестає діяти.

Встановленню доброзичливих стосунків сприяє емпатія (співпереживання). Йдеться про людську участь, взаєморозуміння, здатність не лише раціонально знати, розуміти і враховувати обставини, що діють на партнера, але і співчувати йому, розділяти його радощі і засмучення, бути стурбованим його проблемами. Емпатія виховується оточенням, обстановкою, сім'єю; без неї немає щирості. За великим рахунком, людині без емпатії працювати викладачем не можна.

На підтвердження ролі емпатії: студенти більше всього цінують у лекторів: 1) зацікавленість в успіхах студентів; 2) педагогічна майстерність; 3) ерудицію, знання предмету.

Професійні та особистісні якості викладача.

Комплексним показником, який характеризує якість виконання науково-педагогічним працівником його функцій, є професіоналізм.

Професіоналізм педагога вищої школи полягає в ефективній реалізації системи професійних знань і умінь:

– спеціальних (знання теорії своєї науки та практичні уміння застосовувати їх у практиці викладання);

– психолого-педагогічних (знання психологічних та дидактичних основ викладання обраної дисципліни, знання і урахування психологічних особливостей студентів і власних особистісних рис, закономірностей сприймання студентами змісту навчання);

– методичних (володіння методами, прийомами і засобами донесення наукової інформації до студентів).

– організаційних (володіння уміннями здійснювати оптимальну організацію власної діяльності та керувати діяльністю студентів). Слід, однак, зазначити що на деяких предметно-наукових кафедрах вищих навчальних закладів склалася точка зору, згідно якої навчати можна без спеціальної психолого-педагогічної підготовки. Для цього достатньо добре знати дисципліну, яку читає викладач. Проведені спостереження засвідчують, що такі педагоги використовують здебільшого репродуктивні методи навчання, не приділяють достатньої уваги розвитку індивідуальності студентів, не вміють активізувати їх навчально-пізнавальну діяльність. Досліджуючи рівень професіоналізму, М. Кузьміна здійснила диференціацію викладачів таким чином:

I рівень – репродуктивний (недостатній) полягає в умінні викладача передати студентам ту інформацію, якою володіє сам;

II рівень – адаптивний (низький) передбачає уміння пристосувати виклад матеріалу до особливостей аудиторії;

III рівень – локально-моделюючий (середній) передбачає володіння педагогом стратегіями передавання знань з окремих розділів і тем;

IV рівень – системно-моделюючий (високий) полягає в умінні формувати систему знань, умінь і навичок з навчальної дисципліни загалом;

V рівень – системно-моделюючий (вищий) передбачає здатність педагога перетворювати свій предмет на засіб формування особистості студентів.

Перехід викладача з більш низьких рівнів на більш високі досягається у процесі професійного самовдосконалення: через самоосвіту (самостійне оволодіння найновішими науковими досягненнями), залучення до системи підвищення кваліфікації, накопичення і осмислення передового педагогічного досвіду, аналізу власних здобутків і на цій основі реконструювання власної діяльності, та через самовиховання (вивчення

особистісних психологічних властивостей, і на цих засадах їх удосконалення, перебудова установок, цінностей, моральних орієнтацій, потреб, інтересів, мотивів педагогічної діяльності).

С.С.Вітвицька підкреслює, що єдність професіоналізму знань, професіоналізму спілкування та професіоналізму самовдосконалення дозволяє забезпечити розвиток цілісної системи – професіоналізму діяльності педагога [1].

Оскільки професія викладача відноситься до типу професій “людина-людина” (за класифікацією Є.Клімова), то вимоги до якостей особистості, що визначають ефективність взаємодії педагога і вихованця, є багатоплановими і всебічними. Тому як важливу вимогу до особистості викладача відомий український педагог М.М. Фіцула висуває наявність у нього “педагогічної вираженості”, що розглядається як своєрідна настанова на педагогічну діяльність і психологічну готовність до неї [4]. Вона знаходить вияв у спрямованості прагнень і бажанні виховувати і навчати студентів, удосконалювати моделі спілкування, поведінки та взаємодії з ними. Педагогічна вираженість має органічно поєднуватися з розумною любов’ю до вихованців та педагогічною вимогливістю. Тут доцільно згадати пораду А.С. Макаренка відносно того, що саме у розумній вимогливості до людини і полягає повага до неї.

Важливою рисою громадянина України визначається патріотизм. Виховувати патріотів, гідних громадян, висококваліфікованих фахівців, носіїв національної культури може тільки педагог з високими моральними якостями, патріот з усвідомленим громадянським обов’язком. Бажає того викладач чи ні, але він щоденно надає своїм вихованцям уроки моральності.

Взаємодія викладача і студента є одним із найважливіших чинників, які впливають на становлення особистості молодого людини, оскільки дуже багато з того, що людина набуває у студентські роки, залишається з нею на все життя і визначає її життєву траєкторію. Тому викладач має бути ерудитом – різнобічно освіченою людиною. Окрім фундаментальних знань

свого предмета та методики його викладання він повинен володіти ґрунтовними знаннями у галузі філософії, соціології, етики, політики, мистецтва, сучасної науки і техніки. Ерудованість допоможе йому бути цікавим співрозмовником, викликати повагу студентів і бути для них взірцем творчого відношення до праці, прикладом для наслідування.

Педагогічна професія вимагає особливої чутливості до постійно оновлюваних тенденцій суспільного буття, здатності до адекватного сприйняття потреб та вимог суспільства і відповідного коригування своєї роботи. Особливу значущість має ця здатність за сучасної постіндустріальної, інформаційної доби, яка потребує від особистості багатьох принципово відмінних від попередніх навичок, умінь і відповідного мислення.

Вища школа як один з найважливіших інститутів соціалізації людини, підготовки молоді до ролі активних суб'єктів майбутніх суспільних процесів повинна бути винятково уважною як до нових реалій і тенденцій суспільного розвитку, так і до нововведень у сфері змісту, форм і методів навчання та виховання. Відповідно інноваційність має характеризувати професійну діяльність викладача ВНЗ.

Стрижнем інноваційних процесів в освіті є його налаштованість на творчий пошук упровадження новітніх досягнень психолого-педагогічної науки у повсякденну практику, вивчення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду, прагнення до освоєння та застосування нових педагогічних технологій, активних форм і нових методів організації навчально-виховного процесу. Важливо зазначити, що результати своєї діяльності педагог передусім оцінює сам, і дуже важливо, щоб його оцінка була об'єктивною. Отже, необхідними рисами викладача мають бути також самокритичність та потреба у постійному самовдосконаленні, дисциплінованість і висока вимогливість до себе.

У педагогічній діяльності особливого значення набувають спостережливість та уважність. Спостерігаючи за студентами, викладач

отримує інформацію про їх індивідуально-психологічні особливості, відношення до навчальної діяльності, до студентів і викладачів, складає уявлення про здібності юнаків і дівчат, їх психічні стани та настрої тощо. Ці знання викладач повинен оптимально використати при організації навчально-пізнавальної та науково-дослідної діяльності вихованців, забезпеченні індивідуального підходу до них.

Уміння довгий час концентрувати увагу особливо потрібні педагогу вищої школи у процесі проведення навчальних занять, адже йому слід логічно і науково обґрунтовано викласти значний об'єм інформації, не припуститися помилок у термінах, формулах, обчисленнях, забезпечити логіку викладу і водночас тримати в полі зору велику студентську аудиторію. Студенти добре сприйматимуть навчальний матеріал, якщо викладач може логічно, конкретно і чітко сформулювати свою думку, дохідливо, переконливо пояснити, використовуючи літературну мову.

Особливою вимогою до особистості викладача є наявність педагогічної тактовності (від лат. *tactus* – дотик, відчуття, почуття) – почуття міри у застосуванні засобів педагогічного впливу на студентів. Психолог І. Синиця зазначає, що педагогічний такт у широкому розумінні спеціальне професійне уміння вихователя, за допомогою якого він у кожному конкретному випадку застосовує до учнів найефективніший за даних обставин засіб виховного впливу. Педагогічний такт проявляється в умінні належним чином поводитися у певній педагогічній ситуації, знаходити педагогічно доцільну лінію поведінки: просто і переконливо розмовляти, ставити розумні і педагогічно обґрунтовані вимоги, поважати гідність вихованців. Прояв педагогічної тактовності є однією з важливих умов формування авторитету викладача, одне з джерел сили і ефективності його впливу як на студентський колектив у цілому, так і на кожного студента зокрема.

Для того, щоб виявити комунікативні та організаторські здібності майбутнього педагога можна ознайомитися з методикою у (Додатку Г).

Розвиток комунікативних здібностей майбутнього викладача вищої школи.

Спілкування – це досить індивідуальна сфера життя людини. Але для того, щоб успішно й плідно спілкуватися зі студентами, необхідно усвідомити, що таке вміння спілкуватися взагалі та які психолого-педагогічні компоненти цього вміння. Необхідно спробувати зіставити одержані знання з власною особистістю та визначити, над якими аспектами комунікативних умінь (уміння спілкуватися) слід інтенсивно працювати, розвивати їх.

Значна роль спілкування у педагогічній діяльності, роботі викладача, звичайно, потребує від педагога професійного управління своєю комунікативною діяльністю. Це, в свою чергу, передбачає наявність у нього низки комунікативних умінь:

- 1) уміння спілкуватися з людьми;
 - 2) уміння за допомогою створеної системи спілкування організувати спільну зі студентами творчу діяльність;
 - 3) уміння цілеспрямовано організувати спілкування й керувати ним.
- Уміння спілкуватися – риса багатопланова, яка, на думку дослідників, включає низку складових. Назвемо три основних:

- 1) комунікабельність – здатність відчувати задоволення від процесу комунікації;
- 2) бажання знаходитись серед інших людей;
- 3) альтруїстичні тенденції.

Низка науковців вважає, що на вміння спілкуватися впливають такі параметри особистості: особливості мислення, добре володіння мовленням, емпатія й спонтанність сприйняття, певні соціальні настанови (наприклад, інтерес до самого процесу спілкування, а не лише до його результату), комунікативні вміння – вміння орієнтуватися у часі серед партнерів, стосунках, ситуаціях.

Уміння спілкуватися має емоційну природу, основу якої складають комунікативні й альтруїстичні емоції.

До комунікативних емоцій належать: бажання поділитися думками переживаннями, почуття симпатії, поваги до учасників спілкування тощо. Саме наявність цих емоцій і потреби їх переживання свідчить про схильність до педагогічного спілкування.

До альтруїстичних емоцій належать: бажання приносити радість людям із якими людина спілкується; співпереживання радості іншого тощо.

Розвиток комунікативних здібностей:

- соціальної перцепції (розуміння стану людини);
- мускульної мобільності, зібраності; керування психічним й емоційним станом;
- ініціативності (зовнішній вираз, мовлення, комунікативна атака, створення умов позитивного спілкування);
- застосування прийомів вербального впливу (тональність, темп, емоційність, виразність, образність);
- використання невербальних засобів спілкування (міміка, жести, пантоміміка);
- вміння “подати” себе у спілкуванні;
- організації і творчого розвитку спілкування;
- мудрого оптимістичного прогнозування й аналізу тощо.

Шляхи вдосконалення культури спілкування: ознайомлення з психолого-педагогічною літературою, спостереження, спеціальні вправи, постійне спілкування, громадська активність, розвиток педагогічних, комунікативних, ораторських здібностей, вдосконалення загальної культури.

Спираючись на сукупність підходів, що склалися у сучасній науці можна визначити **основні компоненти професійно-педагогічного вміння спілкуватися**, на які слід орієнтуватися викладачеві:

- 1) наявність стійкої потреби систематичного спілкуватися зі студентами в найрізноманітніших сферах;
- 2) природна взаємодія загальнолюдських та професійних показників уміння спілкуватися;

- 3) емоційне благополуччя на всіх етапах спілкування;
- 4) продуктивний вплив спілкування на інші компоненти педагогічної діяльності;
- 5) наявність здібностей до здійснення педагогічної комунікації;
- 6) наявність комунікативних навичок і умінь.

Єдність цих компонентів утворює професійно-педагогічний рівень уміння спілкуватися. Якщо звернутися до педагогічних здібностей, то ми побачимо, що всі вони певною мірою пов'язані з комунікативною діяльністю педагога.

Дослідження, виконані у галузі професійного спілкування, дозволяють зробити висновок, що оволодіти основами професійно-педагогічного спілкування можна завдяки **професійному самовихованню**. Для цього є два шляхи:

- 1) вивчення й усвідомлення природи, структури й законів професійно-педагогічного спілкування;
- 2) опанування процедурою й технологією педагогічної комунікації, опрацювання вмінь і навичок професійно-педагогічного спілкування, розвиток комунікативних здібностей.

Але не слід думати, що лише ці два напрями повністю забезпечать оволодіння навичками професійного спілкування.

Роль важливого фактора, що формує досвід комунікативної діяльності, відіграє безпосередня педагогічна діяльність, громадська робота педагога, яка створює умови для формування досвіду організаторської діяльності й навичок професійного спілкування. Особливу роль у діяльності викладача відіграє ініціатива в спілкуванні.

Для завоювання ініціативи можна рекомендувати такі дії:

- оперативну організацію перших контактів із студентською групою;
- оперативний перехід від організаторських процедур до ділового спілкування;

- оперативне досягнення соціально-психологічної єдності з аудиторією, формування почуття “ми”;
- подолання стереотипних і ситуативних негативних настанов у ставленні до окремих студентів;
- організація контакту з усією групою;
- постановка завдань і запитань, котрі вже на початку спілкування можуть мобілізувати колектив;
- зменшення заборонних педагогічних вимог і збільшення позитивно-орієнтованих;
- увага до своєї зовнішності: охайність, зібраність, активність, доброзичливість тощо;
- використання мовленнєвих і невербальних засобів взаємодії – активне використання міміки, мікроміміки, контакт очима тощо;
- уміння транслювати на аудиторію власну доброзичливість до студентів;
- знаходження яскравих цілей діяльності та показ шляхів їх досягнення;
- розуміння ситуативного внутрішнього настрою студенту і урахування цього настрою, передача вихованцям його розуміння;
- досягнення загального взаєморозуміння, формування прагнення студентів до взаємодії з викладачем.

Для того, щоб процес спілкування зі студентами проходив більш ефективно та відповідав тим змінам, що відбуваються у психічному стані студентів, слід виконувати такі поради:

- будьте уважні з партнерами з спілкування;
- розвивайте комунікативну пам’ять, тобто пам’ятайте про тональність спілкування з певною групою, окремими студентами;
- розвивайте власну спостережливість у спілкуванні зі студентами;
- намагайтесь передбачити реакцію співрозмовника;
- учіться аналізувати поведінку вихованців: поставу, жести, міміку;

– учіться своєчасно помічати й вірно інтерпретувати “психологічні сигнали” за зовнішнім обрисом поведінки студентів;

– у процесі спілкування думайте про тих, із ким спілкуєтесь.

Поради майбутнім викладачам щодо самовиховання комунікативної культури:

– уникайте при спілкуванні докорів (прямих і непрямих);

– не демонструйте свої переваги перед співрозмовником;

– уникайте звинувачувального тону, вибачайте дрібні слабкості, підкреслюйте переваги партнера;

– розпитуйте зацікавлено, але не зухвало;

– говоріть не більше й не менше за потрібне у цей момент спілкування; а краще більше слухати, ніж говорити;

– будьте уважні до партнера з спілкування;

– намагайтеся передбачити можливу реакцію співрозмовника;

– у процесі спілкування більше думайте про тих, із ким спілкуєтесь.

Отже, продуктивне професійно-педагогічне спілкування відбувається за умови організації педагогічного процесу на демократичних засадах, гуманістичного ставлення викладача до студентів, захопленості спільною творчою діяльністю всіх суб’єктів педагогічної взаємодії. Відсутність психологічних “бар’єрів” у педагогічній взаємодії є важливим соціально-психологічним чинником самоактуалізації студентів, відповідального й активного їхнього ставлення до свого професійного зростання.

Запитання для самоконтролю

1. Обґрунтуйте роль педагогічного спілкування у діяльності викладача.
2. Назвіть стилі професійно-педагогічного спілкування. Який із них Вам більше імпонує?
3. Проаналізуйте професійні та особистісні якості викладача ВНЗ.
4. Назвіть, які риси характеру потрібні викладачеві для спілкування з студентами.
5. Висвітліть основні компоненти професійно-педагогічного вміння спілкування.
6. Проаналізуйте власні комунікативні здібності.
7. Визначте шляхи професійного самовиховання.

Основна література:

1. Вітвицька С.С. Практикум з педагогіки вищої школи : навчальний посібник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / С.С. Вітвицька – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 396 с.
2. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.с. 12 – 26.
3. Леонтьев А.А. Психология общения / учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / А.А. Леонтьев. // Психология для студента. – М. : Академия, 2005. – 3-е изд. – 368 с.
4. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студ. / М.М. Фіцула. – К. : “Академвидав”, 2006. – 352 с.

Додаткова література:

1. Мороз О.Г. Педагогіка і психологія вищої школи / О.Г. Мороз, О.С. Падалка, В.І. Юрченко. – К. : НПУ, 2003. – 267 с.
2. Педагогика и психология высшей школы / Отв. ред. С.И. Самнгин. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 544 с.
3. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи : навч. посіб. для магістрантів і аспірантів / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. – К. : Філ-студія, 2006. – 320 с.
4. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. для студ. вищих пед. навч. закладів / В.А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 336 с.
5. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З.І. Слєпкань – К. : Вища школа, 2005. – 240 с.
6. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник для студентів / М.М. Фіцула – К. : “Академвидав”, 2006. – 352 с.
7. Цокур О.Я. Педагогіка вищої школи : навчально-методичний посібник / О.Я. Цокур. – Випуск 1. Основи наукового педагогічного дослідження / за ред. Панькова А.І. – Одеса, 2002. – 424 с.
8. Чернілевський Д.В. Педагогіка та психологія вищої школи : навч. посіб. – Д.В. Чернілевський, М.І. Томчук. – Вінниця : Вінницький соціально-економічний ін-т ун-ту Україна, 2006. – 402 с.

Список використаних джерел:

1. Алексюк А.М. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання / А.М. Алексюк, А.А. Аюрзанайн, П.Г. Підкасистий, В.А. Козаков. – К. : ІСДО, 1993. – 335 с.
2. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти : Історія. Теорія / А.М. Алексюк – К. : Либідь, 1998. – 558 с.
3. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти : курс лекцій. Модульне навчання / А.М. Алексюк – К. : Либідь, 1993. – 218 с.
4. Ананьев Б.Г. Про методи сучасної психології / Б.Г. Ананьев // Психодиагностические методы в комплексном лонгитюдном дослідженні студентів. – Л. : ЛДУ, 1976. – С.13 – 35.
5. Антонюк М.С. Психологічні особливості формування у студентів умінь і навичок самостійної роботи / М.С. Антонюк // Сучасні педагогічні технології у вищій школі : наук.-метод. зб. – К. : Вища школа, 1995. – 267 с.
6. Балабанова Л.М. Психолого-педагогічні проблеми студентського віку / Л.М. Балабанова // Психологія : зб. наук. праць. – К. : НПУ, 1999. – Вип. 4 (7). – С. 169 – 170.
7. Балицька Т.В. Організація самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів у світлі Болонського процесу / Т.В. Балицька // Освіта Донбасу. – 2007. – № 1. – С. 9 – 15.
8. Бегей В.М. Управління загальноосвітньою школою на демократичних засадах / В.М. Бегей. – Львів, 1995. – 217 с.
9. Білошицький А.В. Становлення суб'єктності студентів в освітньому процесі вузу / А.В. Білошицький, І.Ф. Бережна // Педагогіка. – 2006. – № 5. – с. 60 – 66.
10. Болонський процес у фактах і документах / упор. М.Ф. Степко та ін. Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, – 2003. – 52 с.
11. Васильева И.А. Психологические аспекты применения информационных технологий / И.А. Васильева, Е.М., Осипова, Н.Н. Петрова // Вопросы психологии. – 2002. – № 3. – С. 80 – 86.
12. Васильева И.А. Психологические факторы компьютерной тревожности / И.А. Васильева, Е.И. Пашенко, Н.Н. Петрова, Е.М. Осипова // Вопросы психологии. – 2004. – № 5. – С. 56 – 62.
13. Винославська О.В. Емпіричні методи психології / О.В. Винославська // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 5. – С. 1 – 7.
14. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / за ред. В.Г. Кременя.

Авторський колектив : М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин. – Тернопіль : навчальна книга. – Богдан, 2004. – 384 с.

15. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студентів магістратури / С.С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 314 с.

16. Вітвицька С.С. Практикум з педагогіки вищої школи : навчальний посібник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / С.С. Вітвицька – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 396 с.

17. Галицких Е. Экзамен в педагогическом университете / Е. Галицких // Высшее образование в России. – 1999. – № 2. – С. 82 – 86.

18. Галузинський В.М. Основи педагогіки і психології вищої школи в Україні / В.М. Галузинський, М.Б. Євтух. – К. : YNEA, 1995 – 168 с.

19. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П.В. Алексееву. М. : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.

20. Гнезділова К.М. Діагностика навчальних досягнень студентів : проблеми та перспективи / К.М. Гнезділова // Теорія змісту, організації та управління навчально-виховним процесом. – С. 146 – 151.

21. Головінський І.З. Педагогічна психологія : навч. посіб. / І.З. Головінський / – К. : Аконт, 2003. – 288 с.

22. Головка Л. Активізація самостійної роботи студента під час лекційних занять / Л. Головка // Освіта і управління. – 2002 – №1 – С. 147 – 150.

23. Головка М.В. Загальні тенденції та психолого-педагогічні проблеми запровадження сучасних технологій навчання / М.В. Головка // Нові технології навчання. – 2001. – Вип. 30. – С. 89 – 98.

24. Гончаров С.М. Вища освіта України і Болонський процес / С.М. Гончаров, В.С. Мошинський – Рівне : НУВГП, 2005. – 142 с.

25. Гончаров С.М. Кредитно-модульна система організації навчального процесу у світлі Болонської декларації : документи, матеріали, факти / С.М. Гончаров. – Рівне : НУВГП, 2004. – 34 с.

26. Городиська В., Пантюк М. Педагогіка та психологія вищої школи : методичні матеріали до семінарських занять [для підготовки фахівців ОКР “Магістр” галузі знань 0401 “Природничі науки” спеціальності 8.04010601 “Екологія та охорона навколишнього середовища”] / Віолета Василівна Городиська, Микола Павлович Пантюк. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2013. – 204 с.

27. Гриценко Л.І. Формування навчально-професійної мотивації у студентів в умовах вищого навчального закладу / www.psyh.kiev.ua / Гриценко_Л.І._Формування навчально-професійної мотивації у студентів в умовах вищого навчального закладу
28. Демченко О. Дидактична система організації самостійної роботи студентів / О. Демченко // Рідна школа. – 2006. – № 5. – С. 68 – 70.
29. Дмитриченко М.Ф. Вища освіта і Болонський процес : навч. посіб. / М.Ф. Дмитриченко. – К. : Освіта України, 2007. – 440 с.
30. Жигайло Н. Психологічні проблеми адаптації студентів-першокурсників і шляхи їх вирішення / Н. Жигайло // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – № 4. – С. 107 – 112.
31. Жмура І.М. Забезпечення якості самостійної роботи студента: реалістично-прагматичний погляд викладача. Технології навчання / І.М. Жмура // Науково-методичний збірник. – Вип.12 – Рівне : НУВГП, 2010. – С. 59 – 66.
32. Журавський В.С. Болонський процес : головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти / В.С. Журавський, М.З. Згуровський. – К. : “Політехніка”, 2003. – 200 с.
33. Закон України “Про вищу освіту”. – К. : 2002. – 36 с.
34. Закон України “Про освіту” 19.07.2002 // (із змінами і доповненнями).
35. Занюк С.С. Психологія мотивації та емоцій / Сергій Степанович Занюк. – Луцьк : ЛДУ, 1997. – 179 с.
36. Згуровський М.З. Болонський процес : головні принципи та шляхи структурного реформування вищої освіти України : навч. посіб. / М.З. Згуровський. – К. : Освіта України, 2006. – 544 с.
37. Зубілевич С. Застосування шкали оцінювання навчальних досягнень студентів НУВГП (результати соціологічного дослідження) / С. Зубілевич, Т. Костюкова, Г. Чабан / – Електронний ресурс. Режим доступу [http:// www.nbu.gov.ua/portal/.../4zubilev.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/.../4zubilev.pdf)
38. Калошин В.Ф. Педагогіка співробітництва – основа гуманізації навчально-виховного процесу / В.Ф. Калошин // Проблеми освіти. – 1995. – Вип. 2. – С. 98 – 104.
39. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.с. 12 – 26.
40. Козаченко О.І. Болонський процес в дії / О.І. Козаченко // Україна – суб’єкт європейського освітнього простору. – К. : Вид-во Європейського ун-ту, 2005. – С. 29 – 32.
41. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні / Всеукраїнське Педагогічне Товариство ім. Григорія Вашченка. – К. : Школяр, 1997. – 149 с.

42. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л.М. Проколієнко. – К., 1989. – С. 98 – 133.
43. Кудіна В.В. Психологія вищої школи : курс лекцій / В.В. Кудіна, В.І. Юрченко. – К. : КСУ, 2004. – 176 с.
44. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А.І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
45. Леонтьев А.А. Психология общения / учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / А.А. Леонтьев. // Психология для студента. – М. : Академия, 2005. – 3-е изд. – 368 с.
46. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 4 – е изд. / А.Н. Леонтьев. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
47. Маркова А. К. Психология труда учителя : Книга для учит. – М. : Просвещение, 1993. – 234 с.
48. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е.И. Машбиц. – М. : Педагогика. – 1988 – 192 с.
49. Мащенко Н.І. Основи педагогіки і психології вищої школи : курс лекцій. – Н.І. Мащенко. – 2-е вид., доп. й перероб. – Кременчук, 2006. – 272 с.
50. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес / упоряд. М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, К.М. Левківський, Ю.В. Сухарніков. – К. : МОНУ, 2004. – 24 с.
51. Мороз О.Г. Викладач вищої школи : психолого-педагогічні основи підготовки / за заг. ред. О.Г. Мороза, О.С. Падалка., В.І. Юрченко – К. : НПУ, 2006. – 206 с.
52. Мороз О.Г. Педагогіка і психологія вищої школи : навч. посіб. / О.Г. Мороз, О.С. Падалка В.І. Юрченко / за заг. ред. О.Г. Мороза. – К. : НПУ, 2003. – 267 с.
53. Мошинський В.С. Нові обрії вищої освіти у контексті Болонського процесу / В.С. Мошинський, С.М. Гончаров // Технології навчання : науково-методичний збірник. – Вип. 9. – Рівне : НУВГП, 2004. – С. 13 – 18.
54. Навчальний процес у вищій педагогічній школі / за ред. акад. О.Г. Мороза. – К. : НПУ, 2000. – 337 с.
55. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті <http://univd.edu.ua/index.php?id=99&lan=ukr>
56. Національна доповідь щодо вступу України в Болонський процес. – К. : МОН України, 2005. – 31 с.
57. Ніколаєнко С.М. Вища освіта – джерело соціально-економічного і культурного розвитку суспільства. / С.М. Ніколаєнко. – К. : Знання, 2005. – 319 с.
58. Носаченко І.М. Модульно-рейтингова система організації навчання у вищій школі / І.М. Носаченко – К. : ІТЗО, 2008. – Вип. 54. – С. 32 – 36.

59. Педагогічні основи демократизації управління загальноосвітньою школою : навч. посіб. для студентів пед.ін. – ів та ун – тів і керівників шкіл. – Львів : ЛДУ. 1994. – 152 с.
60. Педагогика и психология высшей школы / отв. ред. С.И. Самнгин. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 544 с.
61. Підласий І.П. Педагогіка. Новий курс : підручник для студентів педагогічних вузів: у 2 Кн. - М. : Гуманіт. Вид-во : Центр ВЛАДОС, 2000. – Кн. 1 : Загальні основи. Процес навчання. – 576 с.
62. Пікельна В.С. Управління школою / В.С. Пікельна. – Х. : Основа, 2004. – Ч. 1. – 112 с.
63. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи : навч. посіб. для магістрантів і аспірантів / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. – К. : Філ-студія, 2006. – 320 с.
64. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи : практикум : навч. посіб. / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко – К. : Каравела, 2008. – 336 с.
65. Порядок організації контролю поточної успішності студентів. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://nuwm.rv.ua/metods/nu/ndronpu.html>
66. Проект Закону України “Про вищу освіту” (нова редакція) <http://nmu.ua/legis3.php>
67. Рабченко Т.С. Внутрішкільне управління : практичний посібник / Т.С. Рабченко. – К. : Рута, 2000. – 176 с.
68. Романів О. Шкала оцінювання : національна та ECTS / Оксана Романів / – Електронний ресурс. Режим доступу : <http://romaniw.pp.ua/shkala-otsinyuvannya-natsionalna-ta-ects/>
69. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. для студ. вищих пед. навч. закл. / В.А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 336 с.
70. Сердюк О.П. Закономірності і принципи навчання студентів майбутній професійній діяльності / О.П. Сердюк // Проблеми освіти. – 2005. – Вип. 23. – С. 3 – 8.
71. Сисоєва С.О. Технології педагогічної творчості в системі освітніх технологій // Освітні технології у школі та вузі (До 210-річчя заснування м. Миколаєва) : Матеріали науково-практичної конференції 23 – 26 вересня 1997 р. – К. : ІЗМН, 1998. – С. 287 – 293.
72. Сікорський П.І. Кредитно-модульна технологія навчання / П.І. Сікорський – К. : Вид-во Європейського ун-ту, 2006. – 127 с.
73. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З.І. Слєпкань. – К. : Вища школа, 2005. – 240 с.
74. Солдатенко М. Самостійна пізнавальна діяльність студентів у контексті Болонського процесу / М. Солдатенко // Рідна школа. – 2005. – №1. – С. 49 – 51.

75. Степанишин Б. Демократизація українського шкільництва / Б. Степашин // Освіта. 1997. – № 10 – 11. – С. 3.
76. Степко М.Ф. Болонський процес і навчання впродовж життя / М.Ф. Степко, Б.В. Клименко, А.А. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ. – Монографія. – Харків : НТУ, “ХПІ” 2004. – 112 с.
77. Степко М.Ф. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу / М.Ф. Степко Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук та ін. / за ред. В.Г. Кременя. – Тернопіль : ТДПУ ім. В.Гнатюка, 2004. – 148 с.
78. Стеченко Д. Інновація та якість підготовки фахівців у вищій школі / Д. Стеченко // Вища школа, 2005. – № 1. – С.43 – 45.
79. Тимчасове положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців // Універ. вісн. – 28 квіт. 2004. – С. 1 – 3.
80. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л.Л. Болонський процес : цикл, ступені, кредити / Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, С.І. Сокол, Б.В. Клименко. – Харків : НТУ “ХПІ”, 2004. – 144 с.
81. Указ Президента України “Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року” від 25 червня 2013 року №344/2013 <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
82. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студ. / М.М. Фіцула. – К. : “Академвидав”, 2006. – 352 с.
83. Фурман А. В. Модульно-розвивальне навчання : принцип, умови, забезпечення / А.В. Фурман. – К. : Школяр, 1997. – 340 с.
84. Цокур О.Я. Педагогіка вищої школи : навч.-метод. посіб. / О.Я. Цокур. – Випуск 1. Основи наукового педагогічного дослідження / за ред. Панькова А.І. – Одеса, 2002. – 424 с.
85. Чернілевський Д.В. Педагогіка та психологія вищої школи : навч. посіб. / Д.В. Чернілевський, М.І. Томчук. – Вінниця : Вінницький соціально-економічний ін-т ун-ту Україна, 2006. – 402 с.
86. Яблонський В. Вища освіта України на рубежі тисячоліть. Проблеми глобалізації та інтерналізації / В. Яблонський. – К. : 1998. – 227 с.
87. <http://kvnz-mpu.makeevka.com/content/test>
88. <http://www.psyh.kiev.ua>
89. <http://www.yurincom.com/ua/st-48os-pos>
90. vuzlib.com/content/view/379/.
91. www.oim.ru/reader.asp

ДОДАТКИ

Додаток А

Тест “Який Ви лектор” (за М.І. Станкіним)

Інструкція

Потрібно відповісти на кожне запитання “так” або “ні”:

1. Якщо тема Вам добре відома і є досвід виступу з нею, чи треба Вам ретельно готуватися до кожної лекції залежно від характеру аудиторії?
2. Чи відчуваєте Ви себе після лекції “виснаженим”, помічаєте різке зниження працездатності і не маєте бажання виступати ще раз у той самий день?
3. Чи хвилюєтеся Ви перед виходом на трибуну настільки, що потрібно “переборювати” себе?
4. Чи завжди однаково розпочинаєте лекцію?
5. Чи приходите на лекцію заздалегідь?
6. Чи потрібно досить багато часу (3-5 хв.), щоб налагодити початковий контакт з аудиторією і змусити її уважно Вас слухати?
7. Чи прагнете Ви говорити точно за наміченим планом?
8. Чи любите Ви під час лекції рухатися?
9. Чи відповідаєте на запитання студентів протягом лекції, не чекаючи її закінчення?
10. Чи вдається Вам під час лекції пожартувати з студентами?

Обробка й аналіз результатів

Якщо Ви позитивно відповіли на питання 1, 4, 5, 6, 7, 9 і дали негативну відповідь на питання 2, 3, 8, 10, то це свідчить, що Ви належите до *першої групи лекторів*.

Представники цієї групи підкоряють собі аудиторію, враховують безпосередню її реакцію, проте воліють тримати “кермо” у своїх руках. Вони не допускають фамільярності у поведінці і мовленні студентів. Викладачам

цієї групи можна порекомендувати серйозніше готуватися до лекцій. Потрібно заздалегідь відпрацьовувати і передбачати все, що стосується композиції, змісту і мови виступу, складати детальний попередній конспект лекції (звичайно, це не означає, що під час лекції не треба відводити від нього погляду).

Якщо Ви не потрапили до першої групи, то належите до *другої групи лекторів*. У представників цієї групи більш різноманітні варіанти поведінки за кафедрою, стилю взаємин зі студентами, змісту мовлення та ін. Під час виступу такі лектори орієнтуються на безпосередню реакцію аудиторії, мають гнучкішу особистісну манеру спілкування. Їм можна порекомендувати серйозніше ставитися до змісту виступу і до студентів, бути стриманішим у жестах і міміці, заздалегідь готувати цікавий початок і чітку кінцівку виступу.

**Методика оцінки умінь педагогічного спілкування
(за І.В. Макаровською)**

Ця методика розроблена з дослідницькою метою і не призначена для прийняття кадрових рішень.

Інструкція

Оцініть уміння викладача за 10-бальною шкалою: 10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1. Від 10 – уміння виявляється в 100% випадків, до 5 – уміння виявляється в половині випадків, до 1 – уміння відсутнє.

1. Виявляє теплоту і доброзичливість у спілкуванні з усіма студентами.
2. Відчуває зміни в настрої групи, уміє керувати ним.
3. Володіє багатомовною і виразною мовою.
4. Уміє створювати умови для вільного висловлювання студентами своєї позиції, зокрема і критики на власну адресу.
5. Володіє своїм настроєм.
6. Може домовитися, якщо знадобиться, практично з кожним студентом.
7. Уміє гармонійно поєднувати жести, міміку, інтонацію зі змістом мовлення.
8. Уміє поставити себе на місце студента, подивитися на проблему його очима.
9. Уміє захопливо і зрозуміло для студентів викладати матеріал.
10. Уміє вести дискусію на занятті, забезпечувати зв'язок кожного виступу із загальним руслом міркувань, рідбивати підсумки.
11. Уміє відкрито виражати свою позицію так, що не знижується самоповага студентів.
12. Визнає і бачить досягнення кожного, і насамперед слабого студента.

Аналіз результатів

До рефлексивно-перцептивних належить уміння 2, 5, 9 і 12.

Характеризують здатність викладача до саморозкриття уміння 3, 6, 7, 11.

Забезпечують діалогічний підхід до студентів уміння 1, 4, 8 і 10.

Конкурс педагогічних ситуацій

А. Зробіть зауваження студентові, який запізнився на заняття.

Б. Поясніть студентові, що він не справляється зі своїми навчальними обов'язками.

В. Попросіть студента прийти в університет у неділю і допомогти Вам по кафедрі.

Г. Студент займає Вас розмовою, а Вам треба перевіряти конспекти для самостійної роботи.

Для розв'язання завдання студентам дають 5 хв. Після того кожен із студентів демонструє варіанти відповідей.

Експерти оцінюють виступ кожного з учасників та оголошують переможців.

Тест “Методика виявлення комунікативних та організаторських здібностей майбутнього педагога”

Вам потрібно відповісти на усі 40 наведених нижче запитань. Вільно виражайте свою думку по кожному запитанню та відповідайте на них “так”(+) або “ні”(--). Уявіть собі типові ситуації та не замислюйтесь над деталями. Не слід витратити багато часу на обміркування, відповідайте швидко. Можливо, що на деякі запитання Вам буде важко відповісти. Тоді постарайтесь дати ту відповідь, яку Ви рахуєте припустимою.

1. Чи багато у Вас друзів, з якими Ви постійно спілкуєтесь?
2. Чи часто Вам вдається переконати більшість своїх товаришів у правоті Вашої думки?
3. Вас довго хвилює почуття образи, спричинене Вам кимось із товаришів?
4. Чи завжди Вам важко зорієнтуватися у критичній ситуації, що склалася?
5. Ви прагнете до нових знайомств з людьми?
6. Вам подобається займатися громадською роботою?
7. Чи вірно те, що Вам премніше і простіше читати книги або чимось займатися одному, ніж з людьми?
8. Якщо виникають перешкоди при здійсненні Ваших намірів, чи легко Ви відступаєте від них?
9. Чи легко Ви встановлюєте контакт з людьми, які набагато старші від Вас?
10. Вам подобається придумувати та організовувати розважальні програми?
11. Чи важко для Вас включитися в нову компанію?
12. Чи часто Ви відкладаєте на інші дні справи, які потрібно було зробити сьогодні?

13. Ви з легкістю встановлюєте контакти з незнайомими людьми?
14. Чи прагнете Ви, щоб Ваші товариші діяли у відповідності з Вашими поглядами?
15. Вам важко освоїтись у новому колективі?
16. Чи вірно те, що у Вас не виникає конфліктів з товаришами через невиконання ними своїх обіцянок, обов'язків, зобов'язань?
17. Ви прагнете при зручній нагоді з кимось познайомитись та поспілкуватись?
18. Чи часто при вирішенні важливих справ Ви проявляєте ініціативу?
19. Чи дратують Вас оточуючі та чи хочеться Вам побути наодинці?
20. Чи правда те, що звичайно Ви погано орієнтуєтесь у незнайомій обстановці?
21. Вам подобається постійно знаходитися серед людей?
22. Чи виникає у Вас роздратування, якщо Вам не вдається закінчити почату справу?
23. Чи відчуваєте Ви труднощі, незручність або сором'язливість, якщо потрібно проявляти ініціативу чи познайомитись з кимось?
24. Чи правда те, що Ви втомлюєтесь від частого спілкування з людьми?
25. Вам подобається приймати участь у колективних відзначаннях святкових подій?
26. Ви часто проявляєте ініціативу при вирішенні питань, що торкаються інтересів Ваших товаришів?
27. Чи правда те, що Ви відчуваєте себе невпевнено серед малознайомих людей?
28. Чи вірно те, що Ви рідко прагнете довести свою правоту?
29. Ви вважаєте, що Вам не спричиняє особливих труднощів внести пожвавлення у малознайомій компанії?
30. Чи приймали Ви участь у громадській роботі в школі (вузі)?
31. Чи прагнете Ви обмежувати коло своїх знайомих?

32. Чи вірно те, що ви не намагаєтесь відстоювати свою точку зору чи рішення, якщо воно не було одразу прийняте іншими?

33. Ви вільно відчуваєте себе, коли потрапляєте у незнайому компанію?

34. Чи охоче Ви беретеся за організацію різних міроприємств для своїх товаришів?

35. Чи правда те, що Ви відчуваєте себе досить впевнено і спокійно, коли приходиться говорити щось великій групі людей?

36. Ви часто запізнюєтесь на ділові зустрічі, побачення?

37. У Вас багато друзів?

38. Чи часто Ви збентежуєтесь, відчуваєте незручність при спілкуванні з малознайомими людьми?

39. Ви часто буваєте в центрі уваги своїх знайомих?

40. Чи правда те, що Ви не дуже впевнено відчуваєте себе в оточенні великої групи людей?

Відповіді на запитання респондент дає у спеціальному бланку, у якому фіксуються також його анкетні дані та результати роботи.

Для кількісної обробки даних використовують дешифратори, у яких проставлена максимальна сума “ідеальних” відповідей, що відображають яскраво виражені комунікативні та організаторські здібності.

Далі прораховується кількість співпадаючих відповідей з дешифратором відповідей по кожному розділу методики. Оціночний коефіцієнт (К) комунікативних чи організаторських здібностей виражається відношенням кількості співпадаючих відповідей по кожному розділу до максимально можливої кількості співпадань:

$$K = x : 20,$$

де x – кількість співпадаючих з дешифратором відповідей.

Бланк для відповідей

1	2	3	4	5	6	7	8	9	1
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

										0
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	
1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3
1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	
1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4
1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	

Дешифратор комунікативних здібностей

		1	1	1			
		3	3	3			
		5	5	5			
		7	7	7			
		9	9	9			

Дешифратор організаторських здібностей

		2	2	2			
		4	4	4			

		6		6		6	
		8		8		8	
0		0		0		0	

Оцінка результатів

Показники, отримані за цією методикою, можуть коливатися від 0 до 1. Показники, які ближчі до 1 свідчать про високий рівень виявлення комунікативних чи організаторських здібностей; показники, ближчі до 0 – про їх низький рівень.

Оціночний коефіцієнт (К) – це первинна кількісна характеристика матеріалів тестування. Для якісної стандартизації результатів тестування використовуються шкали оцінок, у яких тому чи іншому діапазону кількісних показників К відповідає певна оцінка.

Наприклад, у Вас співпало 19 відповідей по шкалі оцінок комунікативних здібностей і 16 – по шкалі організаторських здібностей. Користуючись формулою, вираховуємо:

$$K_k = 19:20 = 0,95; K_o = 16:20 = 0,8.$$

Записуємо отримані результати в бланк відповідей та порівнюємо їх зі шкалами оцінок комунікативних та організаторських здібностей [87].

Психогімнастичні вправи

Вправа “Ефективний викладач”

Проаналізуйте особистісні і професійні якості викладача, які сприяють його ефективному управлінню навчально-виховним процесом, наведіть конкретні прояви цих умінь із власних спостережень:

- інтерес до студентів і роботи з ними;
- наявність культури комунікативної педагогічної взаємодії;
- наявність і розвиненість емпатії;
- гнучкість, творчість і оперативність мислення;
- уміння швидко орієнтуватися у педагогічній ситуації, яка змінюється;
- уміння відчувати та розуміти настрій студентів групи і підтримувати з ними активний діалог;
- уміння керувати своїм внутрішнім психічним станом; мімікою та пантомімікою;
- уміння прогнозувати та цілеспрямовано проектувати певні комунікативні педагогічні ситуації;
- наявність і розвиненість культури мовлення;
- уміння демонструвати свій внутрішній стан, коли це викликано педагогічною необхідністю;
- здатність до імпровізації;
- здатність до доцільних спонтанних дій та ін.

Доповніть цей перелік тими якостями викладача, які, на Ваш погляд, також впливають на організацію навчального процесу, зокрема самостійної

роботи

студентів.

Вправа “Який я організатор групового спілкування”

Для самовдосконалення управлінських функцій, організаторських і комунікативних здібностей важливо рефлексію вати своє спілкування з аудиторією. Спочатку самому це робити важко, а тому попросіть свого друга (подругу), не втручаючись у заняття, яке Ви проводите, побути в ролі спостерігача-рецензента.

Найважливіше в організації спілкування – створення спільності, єдності аудиторії. Тому спостерігач мусить насамперед відзначити характер взаємодії між Вами й аудиторією. Цьому може слугувати класифікація типів поведінки організатора. Дослідники (М.-А.Робер, Ф.Тільма, 1988) виділяють чотири зони взаємодії організатора спілкування з аудиторією, в яких він якось себе проявляє:

I. Позитивна зона взаємодії. У цій зоні організатор спілкування:

- Демонструє солідарність (підвищує статус іншого, допомагає, нагороджує).
- Поводиться невимушено, сміється, жартує, показує задоволення.
- Схвалює, активно приймає іншого, розуміє, ставиться поблажливо, співчуває, погоджується.

II. Зона відповідей. Найчастіше взаємодія в цій зоні з'являється після позитивної зони або після питань (зона III). У цій зоні організатор:

- Висловлює своє розуміння, дає вказівки, поважаючи автономію інших.
- Оцінює, висловлює думку, аналізує, повідомляє про своє враження, висловлює побажання.

Подає інформацію, орієнтацію, повторює, пояснює, підтверджує.

III. Зона питань. Організатор спілкування в цій зоні:

- Просить подати інформацію, орієнтацію, повторити, підтвердити.
- Просить оцінити, висловити думку, проаналізувати, поділитися враженнями.

Просить поради, вказівки, підказки, в якому напрямі діяти.

IV. Негативна зона вилучає позитивну (і навпаки). Для цієї зони характерні такі дії організатора спілкування:

Не схвалює, демонструє пасивне неприйняття, відмовляє в допомозі.

Тримає себе напружено, просить допомоги.

Поводиться вороже, принижує достоїнство інших, стоїть на своєму або самоутверджується.

Щоб уникнути суб'єктивності й упередженості спостерігача (стереотипи першого враження, емоційний стан, статус у групі), тенденції завишувати (“все добре”) або усереднювати (“все нормально”) оцінку, прагнення до узагальнень (всі, завжди, скрізь так роблять), попросіть декількох однокурсників оцінити реалізацію Вами управлінських функцій під час заняття, проаналізувати ефективність педагогічного спілкування з аудиторією.

Якщо якість управління навчальним процесом на занятті не задовольняє Вас, спільно з спостерігачами намагайтеся знайти причину цього, накресліть шляхи зміни, компенсації, нейтралізації причин, удосконалення управлінського спілкування під час заняття.

Для стимулювання пізнавальної активності студентів під час занять, вдосконалення навичок їхньої самостійної роботи з науковим текстом, формування вміння вести навчальний діалог їм можна запропонувати такі вправи.

Вправа “Запитання-відповідь” (за В.В. Петрусинським).

Перед Вами сторінка наукового тексту. Швидко й уважно його прочитайте (5 хв.). Тепер розділіться на дві команди. Змагання буде за кращу відповідь і краще запитання щодо змісту наукового тесту. Нехай ліва команда буде запитувати, а права – відповідати. Враховуватиметься активність учасників команд і, звичайно, кількість і глибина поставлених запитань та якість відповідей, а також оригінальність і винахідливість.

Команди, ще раз уважно перечитайте текст! Тепер за 1-2 хв. Ліва команда придумає свої цікаві запитання (можна коротко записати), а права –

обговорить текст, виділяючи в ньому головне, щоб оцінити якість поданих запитань і правильно відповісти на них.

Після запитань-відповідей команди міняються завданнями: права команда запитує, а ліва – відповідає. Потім оцінюють результати гри і роблять висновки.

Вправа “Конспект”

Перед Вами науковий текст, поділений на абзаци. Прочитайте його (5 хв.). Візьміть папір і ручку. Потрібно якомога коротше законспектувати на окремому аркуші кожен абзац тексту, виділяючи в ньому головну думку (номер абзацу не позначати!).

Тепер перемішайте аркуші з конспектами і передайте їх своєму сусідові за столом. Уважно перегляньте конспекти свого сусіда і поставте номери абзаців тексту, які їм відповідають. Передайте їх знову сусідові. Кожен у своїх конспектах перевіряє правильність номерів абзаців і підраховує кількість помилок.

Після цього учасники гри обговорюють результати, оцінюють прийоми ефективного якісного конспектування.

Вправа “Краще запитання”

Перед Вами навчальний текст. Прочитайте його (5 хв.). Тепер кожен повинен придумати оригінальне запитання за змістом навчального тексту, відповідь на яке показує глибину оволодіння цим матеріалом, дає можливість побачити найцікавіші його аспекти. Ще раз перегляньте текст і обміркуйте своє запитання. Кожен по черзі буде їх ставити, а інші – відповідати на них якомога повніше. Після запитань-відповідей обговорюють активність учасників, визначають найцікавіше і найвлучніше запитання та найкращу і найповнішу відповідь).

Вправа “Відповідь – слово”

Прочитайте науковий текст. Тепер кожен повинен поставити запитання і відповісти на чуже. Відповідати потрібно одним словом, яке має виражати суть відповіді на це питання, тобто бути його ключовим словом. Виграє той, у

кого буде найвлучніше запитання і найкраща відповідь. Прочитайте текст ще раз і обміркуйте запитання. Тепер розпочинаємо перехресне опитування. Ставити запитання і відповідати на нього будуть учасники, яких визначить викладач. (Група оцінює найвдаліші запитання і відповіді).

Вправа “Дерево мудрості”

Швидко й уважно прочитайте науковий текст. Після цього кожен пише записку, в якій ставить важке запитання за текстом. Згорніть записку і прикріпіть її скріпкою до дерева (функцію дерева може виконувати підвішена нитка біля дошки). Тепер по черзі кожен підходить до дерева, знімає записку, читає запитання і якомога повніше відповідає на нього вголос. Інші студенти оцінюють запитання і відповідь, звертають увагу на те, своє чи чуже запитання було обране для відповіді.

Вправа “Доповідь”

Прочитайте текст (5 хв.). Тепер відтворюють його зміст за допомогою малюнків, знаків, схем і передайте таку шпаргалку своєму сусідові. Після цього кожен доповідає за цим текстом, використовуючи малюнки або схеми свого сусіда (у кожного учасника пари свій текст). Група оцінює, хто зробив доповідь найдетальніше, хто виготовив найкращий наочний посібник? [64, С. 127 – 131].

Вправа “Я хороший”

Похваліть себе, розкажіть, який Ви хороший, гарний (-а) (перед дзеркалом).

1. Відповісти на питання: Чи легко себе хвалити? Яке було Ваше самопочуття? Чи потрібно себе хвалити?

2. Скласти для себе програму самовиховання як особистості з орієнтацією на майбутню виховну діяльність з учнями (студентами).

Контрольні питання

1. Предмет психології вищої школи, її завдання, основні категорії.
2. Роль психолого-педагогічної підготовки майбутнього викладача вищої школи.
3. Структура і міждисциплінарні зв'язки курсу “Психологія вищої школи”.
4. Методологія науково-психологічних досліджень. Класифікація методів психології вищої школи та їх загальна характеристика.
5. Студентство як особливе соціально-психологічне явище. Своєрідність соціальної ситуації розвитку сучасного студента.
6. Характеристика студентського віку як особливого періоду розвитку людини.
7. Суперечності студентського віку та шляхи їх розв'язання.
8. Адаптація студента-першокурсника до навчання у вищій школі.
9. Динаміка розвитку студента протягом його навчання у вищому навчальному закладі (проблеми і завдання).
10. Новоутворення студентського віку як передумова успішного розв'язання професійних завдань молодим фахівцем.
11. Вимоги до особистості фахівця з вищою освітою.
12. Фактори, що визначають соціально-психологічний портрет сучасного студента.
13. Аналіз особистості студентської молоді залежно від мотивів вибору нею професії (спеціальності) і здобуття вищої освіти.
14. Типологія сучасних студентів.
15. Психолого-педагогічна модель особистості викладача вищої школи.
16. Психологічні типи викладачів і оцінка ефективності їх педагогічної діяльності.

17. Типи викладачів “очима” студентів.
18. Механізми та джерела соціалізації особистості студента в умовах вищої школи.
19. Формування “Я-концепції” студента як показника особистісного його зростання протягом навчання у ВНЗ.
20. Формування професійної спрямованості особистості студента. Розвиток професійної ідентичності.
21. Психологічні особливості виховання студентів у процесі навчання.
22. Самовиховання і саморозвиток майбутніх фахівців із вищою освітою.
23. Соціально-психологічні чинники та психологічні механізми формування моральних якостей студентів.
24. Формування психологічної готовності студентів до самостійного виконання професійних функцій після закінчення вищого навчального закладу.
25. Психологічні засади педагогічного управління навчальним процесом у вищій школі.
26. Психологічні основи педагогічного контролю та оцінки якості навчання студентів.
27. Навчально-професійна діяльність як провідна діяльність студентів, її психологічні особливості, структура і функції.
28. Мотивація учіння студентів, її розвиток у процесі навчання.
29. Пізнавальні психічні процеси в навчальній діяльності студента.
30. Емоційно-вольові процеси і психічні стани в навчально-професійній діяльності студента.
31. Психологічні особливості засвоєння знань студентами.
32. Психолого-педагогічні аспекти організації самостійної роботи студентів.
33. Розвиток самостійного творчого мислення студентів у процесі навчання.

34. Академічна успішність студентів, критерії та умови її ефективності. Причини неуспішності та їх подолання.

35. Індивідуальний стиль навчально-пізнавальної діяльності студента, його формування та врахування в процесі навчання.

36. Особливості змісту і структури науково-педагогічної діяльності викладача.

37. Психологічні передумови ефективності діяльності викладача. Роль його настанов і особливостей “Я-концепції”.

38. Шляхи формування педагогічної майстерності й підвищення рівня професіоналізму викладача вищої школи.

39. Психологічні особливості студентської академічної групи, її структура і зміст діяльності.

40. Соціально-психологічні явища в студентській академічній групі та їх вплив на особистість студента.

41. Рівні розвитку студентської академічної групи та шляхи формування студентського колективу.

42. Проблема керівництва і лідерства в студентській академічній групі. Психологічні засади студентського самоврядування.

43. Професійно-педагогічне спілкування та його особливості в умовах вищого навчального закладу.

44. Стили професійно-педагогічного спілкування та оцінка їх ефективності.

45. Психологічні умови ефективності професійного діалогу.

46. Бар’єри професійно-педагогічного спілкування, їх причини та шляхи подолання.

47. Взаємини “викладач – студент” як чинник становлення і розвитку особистості майбутнього фахівця та їх оптимізація.

48. Позиція викладача в навчально-професійній взаємодії зі студентами (розуміння, визнання і прийняття студента).

49. Конфлікти у взаєминах “студент – викладач”, “викладач-студентська академічна група”, їх причини та шляхи конструктивного розв’язання.

50. Основні напрями реалізації виховних функцій у вищій школі.

Практичні завдання

1. Скласти психологічний портрет “ідеального”, на Вашу думку, студента.

2. Запропонувати програму підвищення рівня соціально-психологічної адаптації студентів.

3. У групі один студент постійно провокує викладача: піддає сумніву викладений матеріал, постійно ставить йому запитання, некоректно себе поводить. Одночасно цей студент є визнаним лідером у групі.

Чим можна пояснити таку поведінку студента?

На які запитання викладачеві треба відповісти?

Який обрати викладачеві оптимальний спосіб реагування на таку поведінку студента?

4. Студент на заняттях із суспільної дисципліни часто висловлює необґрунтовані думки, вважаючи себе геніальним. Одночасно він підкреслює своє зверхнє ставлення до молодого викладача, бере під сумнів його обізнаність з предмета, щоразу на лекціях або семінарах ставить одне й те саме безглузде запитання: “Скільки портів у Нілу?”. Група мовчки спостерігала за цим поєдинком.

Чим можна пояснити таку зухвалу поведінку студента?

Як Ви вчинили б на місці викладача?

5. Здібний студент часто запізнюється і пропускає заняття, пояснюючи таку поведінку своїми психофізіологічними особливостями.

Дії викладача:

а) оголосити догану, вжити рішучих заходів для встановлення суворих правил дотримання дисципліни, як крайній захід – відрахування;

б) з’ясувати причини запізнь, запропонувати спільно знайти оптимальний режим роботи;

в) не змінювати нічого;
г) запропонувати студентові організувати творчу групу для створення інноваційного освітнього середовища;

д) Ваш варіант.

6. Скласти модель творчої особистості фахівця:

- а) щодо професійної діяльності;
- б) щодо ставлення до інших людей;
- в) щодо самого себе.

7. Студент ігнорує вказівки викладача, робить усе по-своєму, не реагує на зауваження. Які мають бути дії викладача?

а) з'ясувати мотиви впертості студента і, розуміючи їхню несуттєвість, застосувати звичайні адміністративні заходи;

б) в інтересах навчання намагатися переконати студента, викликати прихильність до себе, налаштувати на сприятливий діловий контакт для подальшої спільної роботи;

в) спробувати вплинути на студента через авторитетних для нього членів академічної групи;

г) спочатку подумати про те, що залежить від поведінки викладача, чи не робить він сам помилок, а вже потім з'ясувати, у чому правий і в чому неправий цей студент;

д) ваш варіант.

8. Педагогічні ситуації.

А. Зробіть зауваження студентові, який запізнився на заняття.

Б. Поясніть студентові, що він не справляється зі своїми навчальними обов'язками.

В. Попросіть студента прийти до університету в неділю і допомогти Вам по кафедрі.

Г. Студент займає Вас розмовою, а Вам треба перевіряти конспекти для самостійної роботи.

9. Молодий викладач, що є проформом кафедри, часто організовував різні заходи для створення дружньої атмосфери і розвитку неформального спілкування між колегами. Водночас на засіданнях кафедри, теоретичних семінарах неодноразово дорікав колективу і завідувачеві кафедри за неготовність до реформування, звинувачував у консерватизмі, небажані знаходити нові форми роботи зі студентами. Унаслідок цього стосунки переросли в конфліктну ситуацію.

Чим можна пояснити таку поведінку молодого викладача?

Як учинили б Ви, якщо б обіймали посаду завідувача кафедри?

10. Перед початком вивчення нової фахової дисципліни директор інституту представив студентам 4-ого курсу нового викладача як людину, яка має повагу серед колег, активно займається науково-дослідницькою роботою і має багато друкованих праць, є визнаним фахівцем у своїй науковій галузі.

Через певний час, після кількох лекцій думки студентів щодо цього викладача розділилися: певна частина групи почала висловлювати різке незадоволення ним, інша – була лояльніша до нього, загалом їм подобався, а ще інші не виявили ніякого особистого ставлення.

Що могло змінити ставлення певної частини групи студентів до викладача?

Чому група по-різному оцінила науково-педагогічну діяльність викладача?

Від чого залежить авторитет викладача вищої школи?

11. Викладач через невідому причину достроково закінчив заняття. Одна студентка випадково потрапила на очі директорові інституту і на запитання, чому вона не на занятті, відповіла, що викладач відпустив групу. Після цього викладач мав неприємну розмову з дирекцією інституту.

Перед іспитом викладач заявив, що не буде його приймати, поки не буде з'ясовано особу, яка доповіла про нього дирекції.

Як вчинити в цій ситуації студентці? Групі?

Які норми педагогічної етики порушив викладач?

12. Студенти 2-го курсу написали деканові факультету заяву, в якій обґрунтовано просили замінити викладача з фахової дисципліни. Рішенням деканату прохання студентів виконано.

Через якийсь час ці самі студенти знову написали заяву з аналогічним проханням щодо іншого викладача.

Які можливі причини виникнення і повторення такої ситуації?

Що має зробити керівництво, щоб не виникало подібних конфліктів студентів з викладачами?

Чи потрібна допомога психолога в цій ситуації? Яка? Кому?

13. Студенти на 4-ій парі вже 15 хв чекають викладача, розуміючи, що предмет профільний і важливий у їхній спеціалізації. Згодом між самими студентами виникає конфліктна ситуація: йти з лекції чи зачекати. Більшість вирішує йти, а менша частина залишається. Викладач прийшов через 30 хв і побачив, що частини студентів в аудиторії немає. Не пояснивши свого спізнення, одразу вирішив написати доповідну в деканат на цей курс.

Чи правильно вчинили студенти в цій ситуації, і ті, хто пішов, і ті, що залишилися чекати викладача?

Як треба було вчинити викладачеві? Чому саме так?

14. Молодий викладач, зайшовши до аудиторії, намагався відразу привернути до себе увагу студентів, проте ті його знехтували, розмовляючи далі. Після кількох невдалих спроб організувати роботу, викладач підійшов до студентів, сів на вільне місце і кілька хвилин поспілкувався з ними, намагаючись ближче познайомитися з ними. Після цього він швидко організував групу до навчальної діяльності.

Чому студенти так поводитися?

Чи правильно повів себе викладач у цій ситуації? Як би Ви діяли за цих обставин?

15. Перший курс навчання. Студент не складає іспиту. Вдома він говорить, що отримав негативну оцінку, але викладач оцінив його

необ'єктивно. Батьки звертаються до керівництва факультету з проханням з'ясувати конфліктну ситуацію.

Чому може виникнути така ситуація?

Як викладач може довести правоту власного погляду учасникам конфлікту? Що можна порадити студентові в цій ситуації?

Які Ви бачите шляхи розв'язання конфліктної ситуації (з боку викладача, дирекції)? Що порадите батькам?

16. Студенти одного з лекційних потоків щоразу спізнюються на п'ять хвилин і заходять в аудиторію поодинці.

Як ви будете реагувати?

17. Часто висловлюючи студентам невдоволення щодо їхніх запізнь на навчальні заняття, Ви самі спізналися на 5-10 хв на лекцію або семінар.

Як Ви вчините?

18. Вам передають подарунок від академічної групи, в якій Ви будете приймати іспит.

Якими будуть Ваші дії, слова?

19. Після заняття студенти скаржаться Вам на іншого викладача, який часто робить негативні зауваження щодо їхньої розумової діяльності.

Як у цій ситуації не принизити гідність свого колеги?

Як можна виявити співчуття студентам?

20. Доведіть, що «навчатися і не розмірковувати над вивченим – даремно витратити час. Розмірковувати не навчаючись – згубно» (Конфуцій).

Орієнтовна тематика ІНДЗ

1. Психологічна готовність першокурсників до навчання у вищій школі.
2. Розвиток потребісно-мотиваційної сфери студентів у процесі навчання.
3. Соціально-психологічні чинники соціалізації особистості студента як майбутнього педагога.
4. Роль психолого-педагогічної підготовки майбутнього викладача вищої школи.
5. Психологічна модель особистості фахівця з вищою освітою.
6. Пізнавальні психічні процеси в навчально-професійній діяльності студента.
7. Розвиток самостійного творчого мислення студентів у процесі навчання.
8. Психологічні проблеми реалізації принципів Болонського процесу у ВНЗ України.
9. Соціально-психологічні передумови згуртування студентської групи.
10. Педагогічний конфлікт у взаєминах “студент – викладач”, його особливості, причини виникнення та моделі конструктивного розв’язання.
11. Соціально-психологічні чинники і психологічні механізми формування національної самосвідомості студентів.
12. Психологічна культура як складник професіоналізму викладача.
13. Психологічна адаптація молодого викладача до науково-педагогічної діяльності.
14. Психолого-педагогічні особливості самостійної навчально-пізнавальної роботи студентів.
15. Психологічна служба у ВНЗ.

Робочий час викладача

Робочий час викладача визначається обсягом його навчальних, методичних, наукових і організаційних обов'язків у поточному навчальному році, відображених в індивідуальному плані викладача. Тривалість робочого часу викладача з повним обсягом обов'язків становить не більше 1548 годин на навчальний рік (при середньо-тижневій тривалості – 36 годин). Обсяг навчальних занять, доручених для виконання конкретному викладачеві, виражений в академічних годинах, визначає навчальне навантаження викладача. Види навчальних занять, що входять в обов'язковий обсяг навчального навантаження викладача відповідно до його посади, встановлюється кафедрою. Мінімальний та максимальний обсяг навчального навантаження на навчальний рік для викладачів встановлюється наказом по університету.

При необхідності у ВНЗ III і IV рівня акредитації викладач може бути залучений до проведення занять понад обов'язковий обсяг навчального навантаження, визначений індивідуальним робочим планом, у межах свого робочого часу. Додаткова кількість облікових годин встановлюється наказом по університету і не може перевищувати 0,2 мінімального обов'язкового обсягу навчального навантаження викладача.

Зміни в обов'язковому навчальному навантаженні викладача вносяться в його індивідуальний робочий план.

Графік робочого часу викладача визначається розкладом аудиторних навчальних занять, консультацій та іншими видами робіт, передбаченими індивідуальним робочим планом викладача. Час виконання робіт, не передбачених розкладом, визначається в порядку, встановленому університетом.

Викладач зобов'язаний дотримуватись встановленого йому графіка робочого часу.

Забороняється відволікати викладачів від проведення занять,
передбачених розкладом.

Навчальний час студента

Навчальний час студента визначається кількістю часу, відведеного на виконання програми підготовки спеціаліста. Обліковими одиницями навчального часу є:

- академічна година;
- навчальний день;
- навчальний тиждень;
- навчальний семестр;
- навчальний рік;
- навчальний курс.

Академічна година – це мінімальна облікова одиниця навчального часу. Тривалість – 45 хвилин. Дві академічні години утворюють пару академічних годин (“пара”).

Навчальний день – складова частина навчального часу студента тривалістю не більше 8 академічних годин.

Навчальний тиждень – складова частина навчального часу студента тривалістю не більше 32 академічних годин.

Навчальний семестр – складова частина навчального часу студента, що закінчується семестровим контролем. Тривалість семестру визначається навчальним планом.

Навчальний курс – завершений період навчання студента протягом навчального року. Тривалість перебування студента на навчальному курсі включає час навчальних семестрів, підсумкового контролю, канікул. Початок і закінчення навчання студента на конкретному семестрі, курсі оформлюються перевідним наказом.

Навчальний рік триває 12 місяців, розпочинається 1 вересня і для студентів складається з навчальних днів, днів проведення підсумкового

контролю, екзаменаційних сесій, вихідних і святкових днів, виробничої практики (зборів), канікул.

Навчальні дні та їх тривалість визначаються річним графіком навчального процесу. Навчальні заняття тривають дві академічні години з перервами між ними і проводяться за розкладом занять, який повинен забезпечувати виконання навчального плану в повному обсязі.

Забороняється відволікати студентів від навчальних занять без дозволу ректора.

**Тестові завдання з навчальної дисципліни
“Педагогіка та психологія вищої школи”
для магістрів**

1. Сутність поняття “педагогіка вищої школи” означає:

а) наука про закономірності навчання і виховання студентів, а також їх наукову і професійну підготовку як фахівців відповідно до вимог держави;

б) наука про опанування студентами, які мають загальну середню освіту і певний соціальний досвід, спеціальних наук, оволодіння відповідними фаховими вміннями та навичками;

в) наука на здобуття фахових знань, умінь та навичок, професійний рівень педагога;

г) наука про вищий рівень навчання та виховання дорослої людини;

д) підготовку фахівця з вищою освітою, що передбачає виховання, професійну освіту і навчання.

2. Визначіть, що означає “психологія вищої школи”:

а) досліджує роль «особистісного чинника» при впровадженні інноваційних технологій навчання та виховання у ВНЗ,

б) психологічні умови і механізми становлення особистості майбутнього фахівця в системі ступеневої вищої освіти (молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр);

в) вивчає закономірності функціонування психіки студента як суб’єкта навчально-професійної діяльності та специфіку науково-педагогічної діяльності викладача, а також соціально-психологічні особливості професійно-педагогічного спілкування та взаємин викладачів і студентів.

3. Перерахуйте, що входить до структури вищої освіти:

- а) освітні рівні;
- б) освітньо-виховні рівні;
- в) типи усіх вищих навчальних закладів;
- г) рівні акредитації вищих навчальних закладів;
- д) професіограма педагога;
- е) правильної відповіді немає.

4. Об'єктом наукового дослідження педагогіки вищої школи є:

- а) психологічні особливості особи;
- б) методи педагогічного дослідження;
- в) педагогічний процес;
- г) вчення про принципи побудови теорії.

5. Визначіть, в яких документах окреслено типи вищих навчальних закладів України?

- а) закон України “Про освіту”;
- б) закон України “Про вищу освіту”;
- в) Національна доктрина розвитку освіти в Україні;
- г) державна програма “Вчитель”.

6. Перелічіть, що входить до основних структурних підрозділів вищого закладу освіти третього і четвертого рівнів акредитації:

- а) інститути;
- б) університети й академії;
- в) факультети;
- г) кафедри;
- д) курси;
- е) правильної відповіді немає.

7. Дидактика вищої школи – це:

- а) галузь науки, що вивчає процеси навчання;
- б) галузь науки, що вивчає закономірності процесів навчання і виховання;
- в) галузь педагогіки вищої школи, яка розробляє теорію освіти, навчання і виховання;
- г) система пізнавальних дій, які направлені на розв'язання навчально-виховних задач.

8. Структурними компонентами навчального процесу є:

- а) викладачі, студенти, навчальний процес;
- б) викладачі, студенти;
- в) навчальна діяльність студентів;
- г) навчально-виховний процес.

9. Метод навчання, коли викладач, спираючись на знання і досвід студентів, за допомогою запитань спонукає до відтворення набутих знань, формування самостійних висновків і узагальнень називається:

- а) розповіддю;
- б) поясненням;
- в) лекція із заздалегідь запланованими помилками;
- г) бесідою;
- д) бінарна лекція;
- е) проблемна лекція

10. Який метод використовують на початкових стадіях дослідження:

- а) уявний експеримент;
- б) індукцію і дедукцію;
- в) класифікацію;
- г) порівняння;
- д) аналіз і синтез.

11. Доповніть функцію, яку виконує вища школа:

- а) освітня;
- б) виховна;
- в) загальнокультурна;
- д) науково-дослідна,
- г) інтернаціональна.

12. Самостійна навчально-пізнавальна робота студентів – це:

- а) індивідуальна діяльність студентів;
- б) колективна діяльність студентів;
- в) індивідуальна і колективна діяльність студентів;
- г) спільна діяльність викладача і студента у розв'язанні навчально-пізнавальних завдань;
- д) правильної відповіді немає.

13. Найважливішим джерелом масової науково-технічної інформації є:

- а) каталоги;
- б) архівні документи;
- в) довідники, словники;
- г) книги;
- д) електронні посібники;
- е) документи;
- є) періодичні видання.

14. Дайте чітку відповідь, що таке рецензія:

- а) доповідь;
- б) зауваження;
- в) огляд, обстеження;
- г) положення, твердження.

15. Дайте визначення, що таке рефлексивний контроль:

- а) самоконтроль діяльності студента;
- б) систематична діяльність викладача;
- в) обмін думками між студентом і викладачем у рівноправному діалозі;
- г) підсумковий контроль.

16. Виберіть компоненти, що входять до навчальної програми:

- а) пояснювальна записка;
- б) план;
- в) тематичний зміст;
- г) мета, завдання;
- д) список літератури.

17. Доповніть основні напрями викладача вищого навчального закладу:

- а) навчальна;
- б) методична.
- в) дослідницька;
- г) виховна.

18. Доповніть види самостійної роботи студентів:

- а) самостійна робота на аудиторних заняттях;
- б) позааудиторна самостійна робота;
- в) самостійна робота студентів під контролем викладача (індивідуальні заняття з викладачем).

19. Яка із самостійних робіт вважається найважливішою:

- а) репродуктивна;
- б) реконструктивна;
- в) систематична;
- г) акордна;

д) творча.

20. У якому з компонентів використовують проблемні запитання та пізнавальні завдання:

- а) орієнтаційно-мотиваційному;
- б) інструктивно-настановчому;
- в) процесуальному;
- г) корекційному;
- д) контрольню-оцінювальному.