

Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

І. О. КУЧИНСЬКА

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Навчально-методичний посібник

Електронне видання

Кам'янець-Подільський
2026

УДК 378(075.8)

ББК 74.58я73

К96

*Рекомендувала вчена рада Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка, протокол № 1 від 29 січня 2026 року*

Рецензенти: **Оксана Голюк**, кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки та освіти
Маріупольського державного університету

Ольга Столяренко, кандидат психологічних наук,
доцент, доцент кафедри психології, реабілітації та
адаптації НРЗВО «Кам'янець-Подільський
державний інститут»

Мар'яна Гордійчук, кандидат педагогічних наук,
доцент, доцент кафедри теорії та методик
дошкільної освіти Кам'янець-Подільського
національного університету імені Івана Огієнка

Автор-укладач: **Кучинська Ірина**, доктор педагогічних наук,
професор, професор кафедри педагогіки та
менеджменту освіти Кам'янець-Подільського
національного університету імені Івана Огієнка

Кучинська І. О.

К96 Методика викладання у закладі вищої освіти: навчально-методичний
посібник [Електронний ресурс]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-
Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2026. 152 с.

У навчальному посібнику висвітлено основні аспекти методики викладання у закладі
вищої освіти в контексті сучасних освітніх реформ.

Для студентів, магістрантів, аспіратів і науково-педагогічних працівників закладів вищої
освіти.

УДК 378(075.8)

ББК 74.58я73

© Кучинська І. О., 2026

ЗМІСТ

Передмова	4
Предмет та завдання методики викладання у закладі вищої освіти.	5
Основні категорії методики викладання у закладі вищої освіти. Методи і прийоми викладання у закладі вищої освіти.	9
Викладач закладу вищої освіти.	13
Поняття дидактики у закладі вищої освіти	31
Дидактичні системи та дидактичні технології у закладі вищої освіти	34
Види і стилі навчання	50
Зміст освіти у закладі вищої освіти	56
Закони та закономірності навчання	64
Принципи навчання	70
Поняття методів навчання, їх класифікація	80
Загальна характеристика форм організації навчання у закладі вищої освіти	88
Лекція у закладі вищої освіти	95
Методика організації та проведення практичних, лабораторних і семінарських занять у закладі вищої освіти	112
Методика організації та проведення індивідуальних занять, консультації, колоквиуму, ігор	118
Самостійна робота студентів та її методика	123
Поняття контролю навчальної діяльності студентів: функції, принципи організації, види та форми	136
Оцінка й оцінювання у закладі вищої освіти, засоби діагностики	143

ПЕРЕДМОВА

Формування всебічно розвиненої грамотної особистості фахівця є однією з важливих умов підвищення ефективності його майбутньої професійної діяльності. Це визначає широку потребу вдосконалення як організаційної структури та змісту освітнього процесу у закладах вищої освіти так і необхідність розроблення методичних засад цього процесу з урахуванням викликів сьогодення. Метою вивчення навчальної дисципліни «Методика викладання у закладі вищої освіти» є надання аспірантам цілісної системи педагогічних знань, умінь і навичок з методики викладання у закладі вищої освіти, які необхідні у професійній діяльності. Засвоєння курсу дисципліни «Методика викладання у закладі вищої освіти» дозволить аспірантам критично мислити у різних ситуаціях, що виникають у педагогічній практиці, професійно ставитись до вивчення галузевих педагогічних наук, загалом сформувати педагогічний світогляд.

Пропонований навчально-методичний посібник написаний на основі прочитаних курсів лекцій, проведених практичних занять та має за мету сприяти набуттю читачами упорядкованих теоретичних і методичних педагогічних знань. Під час написання цього навчально-методичного посібника було використано напрацювання у галузі методики викладання у закладі вищої освіти вітчизняних та іноземних авторів.

ТЕМА : ПРЕДМЕТ, ЗАВДАННЯ, ОСНОВНІ КАТЕГОРІЇ ТА АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1. Предмет та завдання методики викладання у ЗВО.
2. Основні категорії методики викладання у ЗВО. Методи і прийоми викладання у ЗВО.
- 3 Викладач закладу вищої освіти.

1. Предмет та завдання методики викладання у ЗВО.

Підґрунтям методики викладання у вищій школі є теоретичні та практичні основи педагогіки. Слово “педагогіка” грецького походження (“*paideia*” – діти, “*ago*” – веду), буквальний переклад – дітоведення. Педагогом у Стародавній Греції називали раба, якому доручали супроводжувати дітей свого господаря в школу (нести їхні речі). Надалі педагогічна діяльність стала професією. Педагогікою називають науку, що вивчає закономірності, принципи, форми і методи процесу виховання і навчання людини. Педагогіка як наука розвивається в тісному взаємозв’язку з іншими науками: філософією, соціологією, психологією, кібернетикою, етикою, естетикою, менеджментом. Педагогіка пройшла довгий шлях розвитку: донауковий етап (накопичення знань у формі народної мудрості, набутої емпіричним досвідом); виникнення теоретичних концепцій виховання і освіти (на рівні філософських ідей); розвиток науки як системи (з XVII століття). Велика заслуга у становленні педагогіки як науки належить чеському педагогу і філософу-гуманісту Я. Коменському (1592–1670). Теоретичною основою педагогіки є теорія наукового пізнання, психологічна теорія діяльності, концепція управління навчально-пізнавальною діяльністю, психолого-педагогічні концепції засвоєння знань, теорія систем та управління складними процесами, які знайшли відображення у роботах психологів і педагогів: В. Андрєєва, С. Архангельського, Ю. Бабанського, В. Беспалька, П. Гальперіна, В. Глушкова, П. Каптерєва, Я. Коменського, О. Леонтєва, А. Лернера, В. Ляудіс, А. Макаренка, А. Маслоу, С. Рубінштейна, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, Н. Талізінної, К. Ушинського, В. Шаталова, П. Юцявічене, В. Якуніна та інших. В основі педагогічної науки лежать такі основні поняття: виховання, навчання й освіта. Виховання – це передача й організація засвоєння накопиченого людством соціально-історичного досвіду. Навчання – це сам процес засвоєння індивідуумом соціального досвіду, накопиченого людством. Освіта – це процес і результат засвоєння індивідуумом соціального досвіду, досягнення ним визначеного освітнього рівня. Отже, предметом педагогіки виступають закономірності, принципи організації процесу виховання і навчання, що передбачає визначення цілей, змісту, методів, форм, способів залучення індивіда до оволодіння соціальним досвідом людства, його

культурними цінностями з метою забезпечення позитивних змін у формуванні і розвитку особистості. Педагогічна система постійно перебуває під впливом соціального середовища як системи, однією з підсистем якої вона є. Тому залежно від того, який елемент педагогічної системи в конкретний момент зазнає безпосереднього впливу соціального середовища, відбувається перебудова й адаптація не лише цього системного елемента, але й інших елементів системи. Доречним є звернення С. Вітвицької до слів класика Леонардо да Вінчі: “Той, хто захоплюється практикою без теорії, подібний до керманича, що вступає на корабель без руля і компаса, – він ніколи не певний, куди пливе”. Сучасна педагогіка – це комплекс теоретичних і прикладних наук про навчання, виховання і освіти як спеціально організовані і цілеспрямовані процеси, а також про шляхи удосконалення цих процесів. Педагогіка вищої школи є однією з галузей педагогіки, науки про виховання, навчання і освіти молоді та дорослих. Об’єктом дослідження педагогіки вищої школи є педагогічна система вищої освіти. Системою прийнято називати функціональну структуру, діяльність якої підпорядкована певній меті. Фахівці, включені до спільного виду діяльності, теж утворюють систему, у якій ця діяльність здійснюється. Отже, навчальні заклади і включені у спеціальну навчально-виховну діяльність спеціалісти утворюють педагогічну систему. Уся сукупність навчально-виховних і культурно-освітніх навчальних закладів складає систему народної освіти, що вміщує великі педагогічні системи – систему вищої освіти, систему середньої спеціальної освіти, систему загальної середньої освіти. Особливості освітнього процесу в закладі вищої освіти потребують від викладача єдності педагогічних знань і педагогічної дії. Основна мета методичної підготовки – не самі теоретичні знання, а знання як інструмент побудови ефективної педагогічної взаємодії в різноманітних умовах, які постійно змінюються. Теорія «озброює спеціаліста надзвичайно потужним та ефективним знаряддям пізнання, виступаючи в сучасних умовах фактично найбільш ефективним інтелектуальним інструментом вирішення протиріч, що постійно виникають на практиці. Долаючи їх, теорія розвивається і стає здатною до вирішення більш глибоких протиріч». Одне із найважливіших завдань методики викладання у вищій школі – спрямування надбань теорії у практичне русло. А. Дістервег у статті «Про учительську освіту» акцентував увагу на тому, що викладач має разом із теорією передавати і ті способи, якими майбутні педагоги будуть викладати, і це буде сприяти не лише засвоєнню навчального матеріалу, а й правильних методів його викладання. Це вимагає від усіх викладачів, наголошував він, стати більш практичними у своїй діяльності. Під час вивчення методів та прийомів навчання і виховання важливо не лише декларувати їх, а обов’язково демонструвати. Тому вони мають бути в арсеналі професійної діяльності самого викладача («до сих пір я вам говорив, а зараз покажу, як це робиться»). Лише тоді буде усвідомлюватись їх значущість, практична необхідність, їх сила впливу. Педагог-новатор М. Щетінін висловлювався про

методику як про науку, яку раз і назавжди “створити” неможливо і вивчити неможливо. Вона потребує постійної творчості. Успіх сьогодні не гарантує успіху на завтра, оскільки завтра – нове випробовування. Однак найвищий рівень методичної майстерності педагога настає тоді, коли методика зникає в його особистості і коли з цієї особистості з’являється кожного разу абсолютно самостійно той прийом, який потрібен у даному випадку. Такий педагог уже творить методику, а не керується нею; він вже досяг її джерела – глибоко усвідомленої педагогічної ідеї. Предметом навчальної дисципліни «Методика викладання у закладі вищої освіти» є вивчення основ методики викладання навчальних дисциплін у системі вищої педагогічної освіти. Актуальні проблеми методики викладання:

1. Предмет, завдання, основні категорії та актуальні проблеми методики викладання у закладі вищої освіти.

Предмет та завдання методики викладання у вищій школі. Основні категорії методики викладання у вищій школі. Методи і прийоми викладання у вищій школі. Уміння і навички. Сформованість умінь.

2. Методика підготовки та проведення лекцій у вищій школі Лекція як організаційна форма навчання у ЗВО (ВВНЗ), її види та функції. Підготовка викладача до лекції. Роль першої лекції з нової навчальної дисципліни. Активізація уваги на лекції. Прийоми активізації уваги слухачів на початку лекції. Прийоми активізації уваги слухачів у процесі лекції. Уміння виявляти емоційне ставлення до інформації.

3. Методика проведення практичних занять у вищій школі Підготовка та проведення практичних занять у вищій школі. Використання сучасних інноваційних технологій на практичних заняттях. Активізація діяльності слухачів на практичному занятті. Проблемні запитання як спосіб активізації пізнавальної діяльності слухачів на практичному занятті. Виникнення та формування інтересу слухачів до змісту практичних занять.

4. Методика розв’язання педагогічних ситуацій у закладі вищої освіти. Педагогічні ситуації як складова освітнього процесу у закладі вищої освіти.

Педагогічні ситуації як складова освітнього процесу та їх різновиди. Методичні рекомендації щодо розв’язання педагогічних ситуацій. Застосування теоретичних знань з педагогіки для успішного розв’язання педагогічних ситуацій. Конфліктні ситуації у вищій школі. Поняття конфліктів у вищій школі та їх класифікація. Структура педагогічного конфлікту та динаміка його розвитку. Діяльність викладача з урегулювання конфліктів: основні стратегії та методи. Методика розв’язання педагогічних ситуацій. Ситуативно-рольові завдання, вправи і проблемні ситуації для формування педагогічних навичок і умінь. Вирішення педагогічних ситуацій.

5. Професійно-педагогічна майстерність. Педагогічні аспекти професійної діяльності. Педагогічна майстерність та її елементи. Педагогічні вимоги до

особистості. Типологія особистості педагога-вихователя. Педагог як суб'єкт педагогічного процесу. Зміст педагогічної діяльності педагога. Елементи педагогічної майстерності педагога. Педагогічна техніка.

6. Самовиховання як шлях професійного самовдосконалення Теорія виховання. Поняття про виховання та його основні концепції. Психологічні механізми виховання. Виховання особистості в колективі. Виховна робота куратора. Конфлікти у педагогічній діяльності.

7. Комунікативне забезпечення освітнього процесу у вищій школі Комунікативні уміння викладача вищого закладу освіти. Система комунікативних умінь викладача. Різновиди взаємного контакту в освітньому процесі.

Забезпечення взаємного контакту в ситуаціях першого знайомства. Особливості комунікативної поведінки в процесі спілкування. Поняття комунікативної поведінки. Забезпечення взаємного контакту в процесі спілкування. Психологічне налаштування на сприйняття інформації. Культура спілкування учасників освітнього процесу. Поняття культури спілкування учасників освітнього процесу. Співвідношення професійної культури та культури спілкування. Мета – надання аспірантам цілісної системи педагогічних знань, умінь і навичок з методики викладання у закладі вищої освіти, які необхідні у професійній діяльності педагога з рівнем кваліфікації «доктор філософії з наук про освіту»; розвиток у здобувачів здатності успішно застосовувати набуті знання та уміння у повсякденній та професійній практиці при розв'язанні педагогічних ситуацій, пов'язаних з навчанням, вихованням та іншими аспектами роботи з персоналом; розвиток у аспірантів здатності до самоосвіти та саморозвитку. Завдання методики викладання у закладі вищої освіти: визначення актуальних проблем, пов'язаних з методикою викладання у вищій школі в умовах сучасного розвитку суспільства, та шляхів розв'язання; формування досвіду аналізу та розв'язання педагогічних проблем, що виникають у педагогічній діяльності викладача закладу вищої освіти; відбір і систематизація форм, методів і прийомів організації навчально-виховної діяльності у закладі вищої освіти; вивчення та впровадження в педагогічний процес вищої школи передового педагогічного досвіду; формування у майбутніх викладачів закладів вищої освіти готовності до ефективного впровадження в навчальний процес традиційних та інноваційних методів навчання, виховання та контролю за навчально-пізнавальною діяльністю студентів, методів і прийомів ефективної організації самостійної роботи студентів, досвіду організації професійного самовдосконалення та самовиховання майбутнього викладача ЗВО; формування умінь і навичок використання у навчально-виховному процесі вищої школи сучасних мультимедійних технологій; формування професійно-педагогічної спрямованості особистості викладача закладу вищої освіти; розвиток педагогічного мислення та професійної самосвідомості викладача закладу вищої освіти; формування інтересу до викладацької діяльності, спонукання майбутніх викладачів до педагогічної

творчості; розробка методичних рекомендацій щодо ефективної організації навчально-виховного процесу у закладі вищої освіти. Для перевірки засвоєння матеріалу пропонується виконати індивідуальні завдання.

2. Основні категорії методики викладання у вищій школі. Методи і прийоми викладання у вищій школі.

Я. Коменський писав: "...яка користь від того, що ми губимося серед різних поглядів про речі, коли питання ставиться про знання речей, якими вони є насправді". Оскільки сутність понять "метод" і "прийом" достатньо повно розкриті у підручниках і посібниках із загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, лише нагадаємо, що метод – це спосіб досягнення мети, або шлях до мети. З огляду на те, що навчання – двостороння діяльність, метод навчання – це спосіб взаємопов'язаної діяльності викладача та слухачів, спрямований на засвоєння знань, формування умінь і навичок, розвиток професійних та інтелектуальних здібностей майбутніх спеціалістів.

Прийом – це окремий компонент методу, який підсилює його ефективність, тобто підсилювач методу. У зв'язку з тим, що методика викладання спрямована щонайперше на засвоєння знань як керівних принципів ефективної організації навчально-виховного процесу, умінь, навичок і здібностей, що забезпечують його успішність, розкриємо сутність цих основних категорій у контексті створення умов для їх ефективного формування.

Уміння і навички. Проблема формування будь-яких практичних умінь, зокрема професійних умінь викладача вищої школи, вимагає, перш за все, чіткого з'ясування суті поняття "вміння", здавалось би, уже достатньо дослідженого і зрозумілого, яке чи не найчастіше вживається нами у професійній діяльності та повсякденному житті. Теоретичне осмислення цієї проблеми ставить її в залежність від розв'язання проміжних проблем, пов'язаних з нечітким розмежуванням у теорії, зокрема і в педагогічній, умінь і навичок, умінь і здібностей, а також із відсутністю чіткого теоретичного обґрунтування логіки взаємозв'язку вмінь і знань. Це стає перешкодою їхнього успішного формування на практиці. Звідси випливає необхідність комплексного аналізу названих понять в їх взаємозалежності, можливого з позицій структури особистості, тобто того цілого, якому вони належать і компонентами якого виступають. У нагромадженому наукою досвіді дослідження вмінь і навичок не існує спільної думки щодо сутності та структури названих понять. Їх розмежування в теорії знижує ефективність формування вмінь на практиці, спрощуючи нерідко цей процес до передачі знань та їх відпрацювання на основі певної системи дій. Використовуючись в одному словосполученні "знання, уміння, навички", останні два поняття найчастіше зливаються в одне. Підмінюючи їх, ми розмиваємо поняття "вміння" і спрямовуємо його формування в рамки того шляху, яким здійснюється формування навичок. Пошук особливого шляху формування вміння,

адекватного його сутності, вимагає їх чіткого розмежування. Головні відмінності між цими поняттями досліджував К. Платонов, який бачив їх у тому, що вміння випереджається і супроводжується процесом мислення. Воно може виявлятися “так і інакше”, однак повторюється досить рідко, оскільки постійно змінюються ті умови, в яких воно реалізується і в яких “так” (звична на основі минулою досвіду дія) не спрацьовує і не приводить до успішного результату. Навичці ж передують відпрацьоване на основі багаторазового повторення “розпорядження” виконувати ту чи іншу дію “тільки так, а не інакше”, тобто вона забезпечує стереотипну автоматизовану дію, яка протікає в колі подібних ситуацій. Що стосується навички, то в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях не існує розбіжностей щодо цього поняття. Це зумовлено її простою та однорідною психологічною будовою, з одного боку, а з другого – виявом у більш-менш постійних, стабільних ситуаціях. Розбіжності щодо визначення поняття “вміння” виникають тому, що не існує спільної думки, чи вважати вміння первинними стосовно навички, чи навпаки. Деякі вчені (Т. Ільїна, П. Рудик, Н. Левітов та ін.) вважають, що вміння – це перехідна сходинка до навички, тобто незавершена навичка, а людина, яка оволоділа вміннями, перебуває на нижчому етапі розвитку, у порівнянні з людиною, яка оволоділа навичками. Ці судження дозволяють зробити висновок про те, що в результаті тренування вміння автоматизуються і стають навичками, а не наводять на ще один висновок: вивести особистість на вищий рівень діяльності, успішно оволодіти нею – означає сформувати навички.

Сформованість умінь. Педагогічна діяльність не може ґрунтуватись на стереотипах, бо вона не відбувається у стандартних умовах, а, навпаки, пов’язана з виникненням нестандартних ситуацій, у яких дії неможливо запрограмувати або передбачити заздалегідь. Кожний її елемент вимагає нестандартного підходу. Навички ж пов’язані зі стереотипними діями, які стають перешкодою в умовах, що змінюються. На цю складність указував відомий фізіолог І. Павлов, стверджуючи, що стереотип важко піддається змінам і додається в нових умовах. “Підганяючи живу педагогічну діяльність, яка постійно оновлюється, під свої “мертві формули” і ставлячи її в залежність від них, він (стереотип) завдає їй значної шкоди. У результаті педагог, що повторює з року в рік одні і ті ж самі стандартні операції, взагалі втрачає здатність педагогічного бачення і перестає бути педагогом-творцем, художником, стаючи ремісником”. Ця теза набуває особливого значення, коли йдеться про методику викладання тієї чи іншої дисципліни у закладі вищої освіти. Цілковито зрозуміло, що будь-якій діяльності, зокрема і педагогічній, властиві її алгоритмічні компоненти, для вільного здійснення яких достатньо володіти навичками. Але її своєрідність полягає в тому, що вона вимагає гнучкості, постійних переглядів застарілих поглядів, оновлення і творчого вдосконалення. Ці міркування дозволяють зробити висновок про необхідність надати перевагу тому підходу, відповідно до якого вміння є творенням нового, своєрідним творчим моментом у практиці суб’єкта. Саме такі

вміння, які мають свідомий характер з можливістю переходу в творчість і вимагання не автоматичного, а творчого використання знань та навичок, за вдалим висловлюванням В. М'ясищева, не дають діяльності “застигнути в стереотипі”. В основі їх формування лежить шлях, який вимагає не стільки тренування і закріплення одних і тих самих способів діяльності, скільки тренування та напруження розуму. Нестереотипні і неалгоритмічні дії – його прерогатива. І успішність їх здійснення буде цілком залежати від того, наскільки свідомо вони будуть плануватись і моделюватись. Серед учених, які займають дану позицію, також не існує єдиної думки щодо визначення поняття “вміння”. Мабуть тому, що це поняття є досить багатозначним, зі складною психологічною структурою і пов'язане з іншими компонентами особистості (її емоційною та вольовою сферами, мисленням, особливостями характеру та ін.), з багатофункціональністю та різноманіттям педагогічної діяльності, якщо йдеться про вміння педагогічне. Отже, умінням називають знання, які включені в певну діяльність. У процесі формування вмінь, як правило, увага приділяється видимому (вторинному) боку, а первинний, на жаль, дуже часто залишається поза увагою. Таке зведення процесу формування вмінь до оволодіння людиною лише певною системою дій призводить до того, що вони “недостатньо пластичні і лабільні, що і виявляється в нових умовах”. Навіть успішно володіючи тією чи іншою дією або системою дій та операцій, людина може так і не оволодіти відповідними вміннями на рівні властивостей особистості, одним із показників якості яких є можливість їх “перенесення” у змінні умови. Отже, оволодіння системою реальних конкретних дій обов'язково повинно завершуватись їх перетворенням на гнучкі структури, тобто на систему можливих дій та їх різноманітних модифікацій у змінених умовах. Кінцевий результат оволодіння вміннями – це можливість перетворення і перебудови вихідних ідеальних моделей, які відображають зміни реальних структур. Аналіз внутрішнього боку вміння був би неповним у відриві від інтелектуальних умінь, які забезпечують успішність логічних операцій: порівняння, аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення та класифікації. Названі операції мають свою специфіку і належать до процесу мислення, одночасно виступаючи внутрішнім компонентом “ідеальної моделі” будь-яких інших умінь. Це твердження базується на тому, що вміння завжди усвідомлені, а їх психологічною основою, за словами К. Платонова, є встановлення “взаємовідношень між метою діяльності, умовами і засобами її виконання”. Установити такі відношення неможливо, якщо людина не володіє інтелектуальними вміннями, за допомогою яких вона більш точно оцінює умови, які постійно змінюються, моделює оптимальний спосіб поведінки в них або пристосовує до них відомі способи діяльності. На жаль, обмежуючи вивчення інтелектуальних умінь тільки властивими їм рамками, у відриві від умінь у широкому значенні, у тому числі від професійних, ми звужуємо вивчення останніх. Погоджуючись з думкою про те, що “дією вміння є саме розумовий

процес”, інтелектуальні вміння можна вважати загальною передумовою продуктивного виконання будь-якої діяльності і головною умовою встановлення функціональних зв’язків у структурі будь-яких умінь. Звідси випливає висновок, що формування вмінь має здійснюватись у тісному зв’язку з розвитком мислення, бо будь-яка інтелектуальна операція або система операцій формується не сама по собі, а лише в ході мислення як безперервного живого процесу. Якщо ж людина звикла мислити стереотипно і шаблонно, вона не зможе правильно й успішно зорієнтуватися в нетиповій ситуації. А оперативність її рішення буде залежати від інтенсивності розумових операцій, які випереджають дії, тобто тих операцій, за допомогою яких практичні операції та дії регулюються. Необхідно зазначити, що в процесі формування вмінь не можна абсолютизувати і внутрішній бік, оскільки, відірвавшись від конкретних дій, людина абстрагується і в результаті втрачає спроможність забезпечити їх результативність. Основні характеристики вміння:

1) усвідомленість (уміння тісно пов’язані з мисленням і не існують поза мисленням, бо дії, які ними забезпечуються, вимагають обов’язкового і паралельного осмислення);

2) гнучкість (порівняно з навичками, структура вмінь постійно змінюється і поновлюється, пристосовуючись до нових умов діяльності);

3) синтетичний характер (їх структура формується на основі складних взаємодій знань, навичок, особистісних якостей, а також здібностей шляхом конструювання все нових і нових зв’язків);

4) багаторівневість (поняття містить у собі широкий діапазон умінь: від елементарних до творчих);

5) багатофункціональність (функції оцінки, планування, проєктування, регулювання діяльності).

Дослідження взаємозв’язків між поняттями “здібності” та “вміння” з позицій екстенсивно-кільцевої моделі особистості дозволило:

1) глибше проникнути в суть самого поняття “вміння”, його психологічну структуру, визначивши характерні ознаки цього поняття, урахування яких сприятиме успішному формуванню вмінь у широкому розумінні та професійних умінь викладача вищої школи зокрема;

2) створити внутрішні умови формування вмінь за рахунок розвитку відповідних здібностей з метою надання їм якісної характеристики.

Урахування визначених положень допоможе викладачу закладу вищої освіти визначити умови більш успішного засвоєння знань, формування умінь і навичок його професійної діяльності та розвитку педагогічних здібностей, які стануть передумовами успішності цієї діяльності.

3. Викладач вищого навчального закладу

Педагогічна праця викладача вищого навчального закладу є особливою формою висококваліфікованої розумової діяльності творчого характеру. Вона спрямована на навчання, виховання і розвиток студентів, формування у них професійних знань, умінь та навичок, виховання активної життєвої позиції.

Нині в Україні навчально-виховний процес у вищих навчальних закладах забезпечують понад 90,5 тисяч викладачів, які мають наукові ступені доктора наук (темпи приросту – 38,9%), кандидата наук (темпи приросту – 10,2%), вчені звання професора (темпи приросту – 18,4%), доцента (темпи приросту – 6,8%).

Педагогічна діяльність викладача вищого навчального закладу

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Діловий. Орієнтуючись на справу, викладач бере до уваги особистісні характеристики студента лише в контексті ефективності діяльності. Він дотримується стандартів етикету, визнає за студентом право на самостійність. Значущість студента для викладача залежить від внеску в спільну діяльність. В особистісному житті студент залишається самотнім.

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

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

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

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

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

За іншою класифікацією розрізняють такі стилі педагогічного спілкування (Л. Долинська).

1. "Вічні студенти". Це викладачі, які незалежно від віку і досвіду з ентузіазмом ставляться до своєї роботи. Вони розуміють потреби і проблеми

аудиторії. Поважають інших, часто вдаються до дискусії, ставлять проблемні запитання. Студенти цінують їх за високий рівень інтелекту, вміння не просто подати, а й пояснити матеріал.

2. “Бувалі моряки”. До них належать педагоги, які вище за все цінують дисципліну і дотримання субординації. На обговорення зважуються рідко, до висновків інших ставляться скептично. При оцінюванні стереотипні і суб’єктивні. Часто стають об’єктами студентських жартів.

3. Випадкові люди. Вони потрапили до вищого навчального закладу внаслідок певних обставин. Можуть гарно володіти предметом, але спілкування зі студентами їх обтяжує.

Студенти перших курсів, оцінюючи діяльність викладачів, на перше місце ставлять саме особистісні якості. Оскільки навчання стає новим етапом їх життя, розуміння і підтримка сприяють швидшій адаптації до незвичних умов. Студенти – старшокурсники вище цінують знання, хоча особистість педагога для них не менш важлива.

Поряд із стилями розрізняють (В. Ягунов) ще форми спілкування. Основною формою спілкування є *спілкування на підставі захоплення спільною творчою діяльністю*, головними при цьому є активно-позитивне ставлення до учнів, любов до справи, взаєморозуміння. *Для спілкування, що ґрунтується на дружньому ставленні*, характерне особисте позитивне сприйняття учнями вчителя, який виявляє приязнь, повагу до дітей. Педагоги щодо учнів не повинні допускати фривольного тону (розказування анекдотів, кривляння) чи бути похмурими, дразливими, крикливими. *Спілкування-дистанція* – форма спілкування, за якої педагоги і учні обмежуються формальними взаєминами. Певна дистанція між учителем і учнем необхідна, але вона не може бути головним критерієм у стосунках. *Спілкування-залякування* поєднує в собі негативне ставлення до учнів і авторитетність в організації діяльності. *Спілкування-загравання* – форма спілкування, за якої позитивне ставлення до дітей поєднується з лібералізмом. Педагог прагне завоювати авторитет, хоче подобатись учням, але не намагається відшукати доцільних способів організації взаємодії, не гребує дешевими прийомами. Це задовольняє честолюбство незрілого педагога, але справжньої користі йому та дітям не приносить. Запорукою продуктивної форми спілкування педагога є його спрямованість на дитину, захопленість своєю справою, делікатність у взаєминах.

У педагогіці та психології вищої школи розроблені основні вимоги до взаємин у системі “викладач – студент”, які сприяють ефективності процесу навчання й виховання студентів:

1) взаємодія факторів “провідності” й співробітництва при організації педагогічного процесу;

2) формування в студентів почуття професійної соборності з викладачами;

3) подолання рецидивів авторитарних форм педагогічного впливу, орієнтація педагогічного спілкування на зрілу особистість із розвинутою самосвідомістю;

4) опора на професійний інтерес студентів як фактор впливу на виховання і навчання, реалізація на його основі педагогічного спілкування та всієї системи виховної роботи;

5) включення студента у різні форми початкової дослідницької діяльності;

6) створення умов для підвищення громадсько-політичної активності студентів завдяки участі в спільних із викладачем формах роботи;

7) забезпечення наукового співробітництва студентів і викладачів;

8) реалізація системи неофіційних, нерегламентованих контактів викладачів і студентів;

9) участь професорсько-викладацького складу в студентському дозвіллі; виховна робота кураторів у гуртожитку. При цьому важлива “організація взаємин на основі захопленості спільною творчою діяльністю” (Г. Микитюк).

Отже, сучасна психолого-педагогічна наука розглядає відносини викладачів і студентів як особливий соціально-психологічний феномен і важливу складову цілісного педагогічного процесу підготовки фахівця у вищому навчальному закладі.

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

Спілкування педагога зі студентом є специфічним, тому що за статусом вони перебувають на різних позиціях: викладач організовує взаємодію, а студент сприймає її і включається в неї. Завдання педагога – допомогти студентові стати активним співучасником педагогічного процесу, забезпечити умови для реалізації його потенційних можливостей, тобто гарантувати суб’єкт-суб’єктний характер педагогічних відносин.

Основними ознаками педагогічного спілкування на суб’єкт-суб’єктному рівні є:

1) особистісна орієнтація співрозмовників – готовність бачити і розуміти один одного; самоцінне ставлення до іншого. Враховуючи право кожного на вибір, потрібно уміти не нав’язувати думку, а допомагати іншому обрати власний шлях розв’язання проблеми. У конкретній ситуації це можна реалізувати за допомогою різних прийомів;

2) суб’єкт-суб’єктний характер спілкування – рівність психологічних позицій співрозмовників. Хоча викладач і студент не рівні соціально (різний життєвий досвід, ролі взаємодії), для забезпечення активності студента, завдяки якій

відбувається розвиток його особистості, слід уникати домінування педагога і визнавати право студента на власну думку, позицію, бути самому готовим змінюватися. Студенти хочуть, щоб з ними радилися, зважали на їхні міркування; завдання викладача – враховувати цю потребу;

3) проникнення у світ почуттів і переживань, готовність підтримувати позицію співрозмовника – це спілкування за законами взаємної довіри, коли партнери дослухаються один до одного, співпереживають;

4) нестандартні прийоми спілкування, що є наслідком відходу від суто рольової позиції педагога.

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

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

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

Основні напрями діяльності викладача вищого навчального закладу. Викладач вищого навчального закладу свою педагогічну діяльність здійснює у кількох напрямках: навчальна, методична, дослідницька, виховна.

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

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

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

Важливе місце в діяльності викладача навчального закладу належить організаційно-методичній роботі: робота на підготовчому відділенні, у приймальній комісії, організація педагогічних практик, підготовка матеріалів на засідання кафедри, ради факультету, ради вищого навчального закладу, робота з підготовки науково-методичних семінарів та ін.

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

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

Виховну діяльність викладач здійснює передусім у процесі навчання, використовуючи потенційні можливості навчальних дисциплін, а також під час спілкування у позалекційний час. Важливо, щоб кожен викладач усвідомив вагомість свого виховного впливу на майбутніх фахівців і реалізував цю функцію

не лише через співбесіди, кураторську роботу, керівника клубів, роботу в гуртожитках, проведення вечорів, екскурсій тощо, а й на власному прикладі.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Комунікативний компонент передбачає налагодження педагогічно доцільних відносин із тими, на кого спрямований вплив (визнання моральної, інтелектуальної і політичної вищості як керівника і організатора – “взаємини по горизонталі”); встановлення правильних відносин з тими, хто виступає в ролі

керівників даної системи (дисциплінованість, принциповість, творчість – “взаємини по вертикалі”) і партнерів; співвіднесення своєї діяльності з державним завданням, доведеним до керівника як громадянина.

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

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

- спеціальних (знання теорії своєї науки та практичні вміння застосовувати їх у педагогічній діяльності);

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

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

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

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

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

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

- 1) репродуктивний (недостатній) полягає в умінні розповісти те, що знає сам;

2) адаптивний (низький) – передбачає уміння пристосувати своє повідомлення до особливостей аудиторії;

3) локально-моделюючий (середній) – полягає у володінні педагогом стратегіями передавання знань з окремих розділів і тем;

4) системно-моделюючий (високий) – полягає в умінні формувати систему знань, умінь, навичок з предмета загалом;

5) системно-моделюючий діяльність і поведінку (найвищий) – передбачає здатність педагога перетворювати свій предмет на засіб формування особистості вихованців.

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

Вимоги до особистості викладача вищого навчального закладу

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

1. Усвідомлення свого громадянського обов'язку – виховання гідних громадян країни, висококваліфікованих спеціалістів для народного господарства. Професор П. Щербань зауважує, що сформувати майбутню національну еліту України може лише національна еліта і робити це потрібно лише рідною мовою. Принцип національної спрямованості навчально-виховного процесу має стати основоположним під час реформування вищої школи. Тільки за таких умов вона створить інтелектуальний потенціал нації і справжніх патріотів України, від яких залежатиме майбутнє нації, народу, держави.

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

3. Майстерне володіння методикою викладання, управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів, що допомагає викладачеві складне завдання

подати доступно, врахувати особливості особистості студента, зацікавити інформацією, викликати захоплення нею і бажання поповнювати свої знання.

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

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

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

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

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

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

– науково-пізнавальні здібності (володіння науковими знаннями, розуміння взаємозв'язків між науками).

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

У сучасних умовах важливим елементом творчої діяльності викладача вищого навчального закладу є використання сучасних інформаційних технологій, що вимагає від нього належної інформаційної культури – проникнення в суть процесів оброблення інформації, що сприяє легкому і швидкому опрацюванню різних завдань на персональному комп'ютері. Педагог повинен уміти правильно сприймати інформацію, виділяти в ній основне, застосовувати різні види її формалізації, широко використовувати математичне та інформаційне моделювання для вивчення різних об'єктів і явищ, розробляти ефективні алгоритми та обробляти їх на комп'ютері, аналізувати одержані результати. Одним із найважливіших компонентів інформаційної культури є вміння користуватися автоматизованими інформаційними системами – збирання, збереження, оброблення і представлення інформації за допомогою електронної техніки та систем комунікацій.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Сукупність особистих якостей викладача формує його авторитет, тобто загальновизнану студентами значущість його достоїнств і оснований на цьому силу

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

Педагогічна майстерність викладача вищого навчального закладу

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

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

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

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

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

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

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

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

Зовнішню культуру викладача формують одяг, зачіска, макіяж, постава, мовлення, форми невербального спілкування тощо.

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

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

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

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

Залежно від міри оволодіння педагогічною майстерністю В. Гринькова виокремлює кілька її рівнів:

1) елементарний. У викладача наявні лише окремі якості професійної діяльності, найчастіше це володіння знаннями для виконання педагогічної дії та предметом викладання. Проте через брак спрямованості на розвиток студента, техніки організації діалогу продуктивність його навчально-виховної діяльності є низькою;

2) базовий. Викладач володіє основами педагогічної майстерності (педагогічні дії гуманістично зорієнтовані, взаємини зі студентами і колегами розвиваються на позитивній основі, добре засвоєно предмет викладання, методично впевнено і самостійно організовано навчально-виховний процес на заняттях). Цього рівня, як правило, досягають наприкінці навчання у ВНЗ;

3) досконалий. Він характеризується чіткою спрямованістю дій викладача, їх високою якістю, діалогічною взаємодією у спілкуванні. Викладач самостійно планує і організовує свою діяльність на тривалий проміжок часу, головне його завдання – розвиток особистості студента;

4) творчий. Цей рівень характеризується ініціативністю і творчим підходом до організації професійної діяльності. Викладач самостійно конструює

оригінальні педагогічно доцільні прийоми взаємодії. Діяльність буде, спираючись на рефлексивний аналіз. У педагога сформовано індивідуальний стиль професійної діяльності.

Удосконалення педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу має ґрунтуватися на таких принципах (В. Гринькова):

а) комплексність, яка полягає в необхідності відпрацьовувати всі елементи в комплексі. Наприклад, викладач, що дбає про свій зовнішній вигляд, отримує гарні результати (елегантний костюм, зачіска до лиця, вдалий макіяж тощо). Водночас якщо він не володіє своїм голосом (говорить голосно або дуже тихо), то досить швидко у педагогові розчаровуються;

б) індивідуалізація, за якої кожного викладача вирізняють індивідуальний стиль, своєрідність жестикуляції, міміки, голосу, постави;

в) самовдосконалення, що передбачає постійний процес підвищення рівня власної професійної майстерності;

г) дотримання професійної культури, що полягає в інтелігентності, педагогічній етиці, педагогічному такті, емоційній стійкості та ін.;

г) концентричність, за якої кожне нове вміння, яке розвиває викладач і яке поступово трансформується у звичку, має ґрунтуватися на попередніх знаннях, вміннях і навичках;

д) активність, завдяки якій відбувається процес самовдосконалення;

е) цілісність, що означає перехід від роботи з елементами до роботи із системними компонентами і системою загалом. Це дає змогу підняти рівень педагогічної техніки, що впливає на рівень зростання педагогічної майстерності;

є) єдність особистісного і дійового, що передбачає самовдосконалення в умовах певної діяльності особистості;

ж) перспективність, тобто бачення близької і далекої перспектив, робота на перспективу, що стимулює діяльність щодо самовдосконалення.

Процес оволодіння педагогічною майстерністю має певні особливості:

– не можна вдосконалити свою педагогічну майстерність, не займаючись постійним вивченням власної методики, і навпаки, не можна вивчати методику, не вдосконалюючи її;

– не можна вдосконалити свою майстерність, не використовуючи досвід колег;

– вивчення своєї методики і методики колег можливе лише у практичній діяльності;

– по-справжньому можна вивчити методику свого колеги, лише допомагаючи йому;

– вдосконалення і самовдосконалення викладача не має меж.

Особистісні якості викладача вищого навчального закладу відіграють важливу роль у вихованні і навчанні студентів, оскільки він постійно перебуває у сфері уваги молодих людей. Викладач є для студента і взірцем, і засобом

виховного впливу на нього. Студент, наслідуючи викладача, переймає його знання, вміння, манери тощо. Знання педагога, його кращі моральні й вольові якості є потужним засобом переконання і впливу на студента.

Права та обов'язки викладача вищого навчального закладу

Закон України “Про вищу освіту” визначає права і обов'язки викладача вищого навчального закладу. Конкретний зміст праці, права та обов'язки професора, доцента, викладача сформульовано в статуті відповідного навчального закладу.

Співробітники вищого навчального закладу мають право на:

- вільний вибір форм, методів, засобів навчання і наукової діяльності, виявлення педагогічної і наукової ініціативи;
- індивідуальну педагогічну і наукову діяльність;
- одержання всіх інформаційних, навчально-методичних та інших матеріалів, які розробляють в університеті (інституті), а також інформацію про рішення Президента України, вченої ради, ректора університету (інституту) і плановані заходи;
- участь у громадському самоврядуванні, виборах керівних органів університету (інституту) та їх структурних підрозділів;
- користування всіма видами послуг, що їх може надавати університет (інститут) своїм працівникам, а також іншими можливостями університету (інституту) стосовно отримання матеріальної допомоги;
- сприяння у розширенні та вдосконаленні своєї діяльності, оперативному та ефективному розв'язанні навчально-методичних, науково-дослідних та виробничих проблем;
- користування подовженою оплачуваною відпусткою;
- участь в обговоренні і вирішенні найважливіших питань навчальної, наукової та виробничої діяльності університету (інституту) і його підрозділів, подання пропозицій щодо поліпшення їх роботи;
- пільгове забезпечення житлом у порядку, встановленому законодавством;
- виконання роботи на умовах штатного сумісництва або погодинної оплати, одержання заробітної плати за заміну тимчасово відсутніх співробітників, оплату праці за госпрозрахункову діяльність, роботу в спільних підприємствах, фірмах, кооперативних органах тощо;
- підвищення кваліфікації, перепідготовку, вільний вибір змісту, програм, форм навчання і наукової діяльності, організації та установ, які здійснюють підвищення кваліфікації і перепідготовку;
- захист професійної честі, гідності;
- вибір засобів і методів навчання, наукової діяльності.

Співробітники університету (інституту) зобов'язані:

- дотримуватися статуту навчального закладу, чинного законодавства України і міжнародних угод;
- забезпечувати умови для засвоєння студентами, слухачами, стажистами, аспірантами, докторантами навчальних програм на рівні обов'язкових вимог державних стандартів, сприяти розвитку їхніх здібностей;
- брати активну участь у розв'язанні завдань, що стоять перед університетом (інститутом), забезпечувати високий рівень підготовки спеціалістів і проведення науково-дослідних робіт;
- утверджувати наставництвом та особистим прикладом повагу до принципів загальнолюдської моралі;
- регулярно (не рідше одного разу на п'ять років) проходити різні форми підвищення кваліфікації із збереженням середньої заробітної плати і компенсацією витрат на підвищення кваліфікації за рахунок вищого навчального закладу;
- виховувати повагу до людей, національно-культурних, духовних та історичних цінностей України, країни походження, державного і соціального устрою, цивілізації, відмінних від власних, дбайливе ставлення до довкілля;
- виховувати молодь у дусі взаєморозуміння, миру, злагоди між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами;
- дотримуватися педагогічної і наукової етики, моралі, поважати гідність студентів і співробітників університету (інституту), захищати їх від будь-яких форм фізичного або психічного насильства, запобігати вживанню наркотиків, іншим шкідливим звичкам.

Знання викладачем своїх прав та обов'язків сприяє використанню їх у повному обсязі, що забезпечує створення у вищому навчальному закладі атмосфери високопродуктивної праці, взаємної поваги між викладачами і студентами, викладачами і керівним складом.

Питання та завдання для самоконтролю:

1. Дайте визначення предмету та завдань методики викладання у ЗВО.
2. Висвітліть основні категорії методики викладання у вищій школі.
3. Назвіть ключові методи і прийоми викладання у вищій школі.
- 3 Охарактеризуйте професійні якості викладач сучасного закладу вищої освіти.

Список використаних джерел:

1. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. К. Знання, 2011.
2. Кучинська І.О. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. К-П.. 2020.
3. Методика викладання у вищій школі : навчальний посібник О.В. Малихін, І.Г. Павленко, О.О. Лаврентьева, Г. І. Матукова. Київ. КНТ, 2014.

4. Нагаєв В. М, Методика викладання у вищій школі : навч. посібник. К. Центр учбової літератури, 2007.
5. Чайка В.М. Основи дидактики: Тексти лекцій і завдання для самоконтролю : Навчальний посібник. Тернопіль. Астон, 2002.
6. Кучинська І. О. Керівник закладу освіти: навчально-методичний посібник [Електронний ресурс]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2024. 308 с.
URL: <http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/8530>
7. Кучинська І. О. Інноваційна освітня діяльність: змістовність та функціональність педагогічних технологій в умовах сучасного реформування. Педагогічна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Бахмат Н.В.]. Вип. 33 (2-2022). Київ: Міленіум, 2022. С. 20-31. (Index Copernicus), категорія Б. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2022-33.20-31>
8. Кучинська І. О. Особливості виховання у вищій школі в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення. Педагогічна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Бахмат Н.В.]. Вип. 34 (1–2023). Київ: Міленіум, 2023. С. 62-72. (Index Copernicus), категорія Б. <https://doi.org/10.32626/2309-9763.223-34>
9. Iryna Kuchynska, Yaroslav Kichuk, Oksana Fedotova, Taras Paska, Serhii Kuchynskyi. Integration of Ukrainian institutions of higher education into the global educational space: challenges and opportunities. Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS). Br. J. Ed., Tech. Soc., v.17, n.1, Jan-Mar, p.459-471, 2024. **(WoS)**.
DOI: <http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v17.n1.459-471>
10. Iryna Kuchynska, Oleksandr Orlov, Alla Kobysia, Larysa Kutsak, Aliya Yesselbayeva. Adaptation of pedagogical approaches to the implementation of intelligent systems in the educational process. Periodicals of Engineering and Natural Sciences. [SCOPUS]. Vol. 13, No. 1, April 2025, pp.281-294.
<https://pen.ius.edu.ba/index.php/pen/article/view/299>
DOI: <https://doi.org/10.21533/pen.v13.i1.299>
11. Kuchynska Iryna Oleksiivna, Jing Wang, Zhipeng Yan. Innovating Higher Education Management in the Age of “Internet Plus”. Advances in Higher Education. 73 upper Paya Lebar road # 07-02B-03 centro bianco Singapore 534818. 2023 | Volume 7 | Issue 17. S. 54-56.
<https://ojs.usp-pl.com/index.php/ADVANCES-IN-HIGHER-EDUCATION/article/view/9043>
12. Педагогіка: Хрестоматія / Уклад.: А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко. Київ: Знання–Прес, 2003. 700 с.

ТЕМА: ДИДАКТИКА

1. Поняття дидактики.
2. Дидактичні системи та дидактичні технології у закладі вищої освіти
3. Види і стилі навчання
4. Зміст освіти у закладі вищої освіти
5. Закони та закономірності навчання
6. Принципи навчання

1. Поняття дидактики

Дидактика – галузь педагогіки, спрямована на вивчення і розкриття теоретичних основ організації процесу навчання (закономірностей, принципів, методів, форм навчання), а також на пошук і розроблення нових принципів, стратегій, методик, технологій і систем навчання.

Виокремлюють дві функції дидактики: науково-теоретичну та конструктивно-технологічну (В.О. Попков, О.В. Коржуєв).

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 – розроблення місту, ефективних методів, прийомів і засобів навчання, конструювання навчальних технологій. Вона допомагає з'ясувати, як, відповідно до об'єктивних закономірностей навчального 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.

Навчання, викладання, учіння – *основні категорії дидактики*.

Навчання – спосіб організації освітнього процесу. Воно є найнадійнішим способом здобування систематичної освіти. В основі будь-якого виду чи типу навчання закладено систему “викладання – навчання”.

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

- передаванні інформації;
- організації навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- наданні допомоги в разі труднощів у процесі навчання;
- стимулюванні інтересу, самостійності й творчості студентів;
- оцінці навчальних досягнень студентів.

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.

Учіння – діяльність студента, що складається з:

- засвоєння, закріплення і застосування знань, навичок і вмінь;
- самостимулювання до пошуку, розв’язання навчальних завдань, самооцінки навчальних досягнень;
- усвідомлення особистісного змісту і соціальної значущості культурних цінностей і людського досвіду, процесів і явищ навколишньої дійсності.

Мета навчання – пізнання, збирання й опрацювання інформації про навколишній світ. Результати навчання виявляються в знаннях, уміннях, навичках, системі відносин і загальному розвитку студента.

Навчальна діяльність містить:

- оволодіння системами знань та оперування ними;
- оволодіння системами узагальнених і часткових дій, прийомами навчальної роботи, способами їхнього перенесення й перебудови – навичками, уміннями;
- розвиток мотивів навчання, становлення мотивації і змісту;
- оволодіння способами керувати своєю навчальною діяльністю і своїми психічними процесами (волею, емоціями тощо).

Ефективність навчання визначається *внутрішніми і зовнішніми критеріями*. Як внутрішні критерії використовують успішність навчання й академічну успішність, а також якість знань і рівень напрацювання навичок і вмінь, рівень розвитку студента, рівень навченості.

Учіння – це діяльність студента, що складається з:

- засвоєння, закріплення і застосування знань, навичок і вмінь;
- самостимулювання до пошуку, розв’язання навчальних завдань, самооцінки навчальних досягнень;
- усвідомлення особистісного змісту і соціальної значущості культурних цінностей і людського досвіду, процесів і явищ навколишньої дійсності.

Мета навчання – пізнання, збирання і переробка інформації про навколишній світ. Результати навчання виражені в знаннях, навичках та уміннях, системі відносин і загальному розвитку студента.

Навчальна діяльність містить:

- оволодіння системами знань та оперування ними;
- оволодіння системами узагальнених і часткових дій, прийомами навчальної роботи, способами їхнього перенесення й перебудови – навичками, уміннями;
- розвиток мотивів навчання, становлення мотивації і змісту останнього;
- оволодіння способами керування своєю навчальною діяльністю і своїми психічними процесами (волею, емоціями тощо).

Ефективність навчання визначають за *внутрішніми і зовнішніми критеріями*. Як внутрішні критерії враховують успішність навчання й академічну успішність, а також якість знань і рівень напрацювання навичок і вмінь, рівень розвитку студента, рівень навченості.

Академічну успішність студента визначають за ступенем збору реальних і запланованих результатів навчальної діяльності. Академічну успішність фіксують відповідною кількістю балів. Успішність навчання – це також ефективність керування навчальним процесом, що забезпечує високі результати за умов мінімальних затрат.

Процес навчання – динамічна взаємодія (співробітництво, партнерство) педагога та студентів, під час якої здійснюється стимулювання та організація активної навчально-пізнавальної діяльності студентів з метою засвоєння системи наукових знань, умінь, навичок, розвитку і всебічної вихованості особистості (Н. Є. Мойсеюк).

Процес засвоєння знань здійснюється поетапно відповідно до таких рівнів:

- розрізнення чи пізнання предмета (явища, події, факту);
- запам'ятовування й відтворення предмета, розуміння;
- застосування знань на практиці і перенесення знань у нові ситуації.

Якість знань оцінюють за такими показниками: повнота, системність, глибина, дієвість, міцність.

Одним з основних показників перспектив розвитку студента є здатність до самостійного розв'язання навчальних завдань (близьких за принципом розв'язання у співпраці і за допомогою педагога).

Зовнішніми критеріями ефективності процесу навчання вважають:

– ступінь адаптації випускника до соціального життя і професійної діяльності;

- темпи зростання процесу самоосвіти як пролонгований ефект навчання;
- рівень освіченості чи професійної майстерності;
- готовність підвищувати рівень освіти.

Тому завданнями дидактики вищої школи є:

– розробка змісту загальної і професійної освіти у різних типах вищих навчальних закладів з урахуванням особливостей соціально-економічного розвитку України;

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

– дослідження особливостей навчання обдарованої студентської молоді;

– обґрунтування наукових засад подальшого розвитку та підвищення пізнавальної самостійності та активності студентів у навчальному процесі;

– поглиблення досліджень, спрямованих на інтенсифікацію навчального процесу;

- обґрунтування шляхів інтеграції навчальних дисциплін;
- конструювання (модернізація) освітніх технологій;
- побудова змісту і процесу навчання на основі гуманізації;
- побудова змісту освіти на основі національної культури (мови, історії, літератури та ін.);
- пошуки нових ефективних форм організації навчання на засадах демократизму і гуманізму.

2. Дидактичні системи та дидактичні технології у ЗВО

У дидактиці на основі теорії пізнання й сучасних досягнень психологічної та педагогічної наук розроблено й активно використовують низку концепцій навчання, опанування знань, навичок та вмінь.

Деякі автори, наприклад В. Оконь та І.П. Підласий, визначають ці концепції як дидактичні системи, що їх розуміють як комплекс внутрішньо узгоджених тверджень, що базуються на єдності цілей, змісту і дидактичних принципів, котрі стосуються способів організації роботи педагога та студентів. Дидактичні системи характеризуються внутрішньою цілісністю структур, створених єдністю цілей, організаційних принципів, змісту, форм і методів навчання.

Педагогічні поняття “концепція” і “дидактична система” тотожні за змістом. У зв’язку з цим правомірно використовувати і перше, і друге поняття. І.П. Підласий виокремлює такі дидактичні системи, які принципово відрізняються одна від одної:

- дидактична система Й.Ф. Гербарта;
- дидактична система Дж. Дьюї.

У педагогічній літературі дидактичну систему, що її обґрунтував Й.Ф. Гербарт, називають традиційною. У традиційній системі навчання розглядають здебільшого з погляду педагога, де він – суб’єкт навчання, а студенти – об’єкти його педагогічних впливів. Вважають, що ефективність навчання залежить головним чином від методів і прийомів діяльності викладача, у зв’язку з чим основну увагу приділяють пошукові й обґрунтуванню ефективних методів викладання. Особливості пізнавальної активності студентів, як правило, не враховують.

У такій пояснювально-ілюстративній моделі навчання педагог повідомляє студентам певну інформацію, а вони її засвоюють. Тобто педагог “вкладає” знання в голови студентів, яким залишається тільки сприйняти, засвоїти їх, а потім відтворити. Викладання, засвоєння і відтворення – основні етапи традиційного навчання. Основну функцію педагога вбачають у чіткому, доступному і зрозумілому викладі, поясненні студентам навчального матеріалу готових знань і умінь.

Основні положення традиційної системи обґрунтував Й.Ф. Гербарт, який виокремив чотири формальні ступені навчання: зрозумілість, асоціація, узагальнення, застосування,

Зрозумілість – викладення нового матеріалу у формі розповіді чи бесіди. Цьому має передувати підготовка студентів, актуалізація опорних знань. Основне – зрозуміло, чітко, доступно подати матеріал з використанням наочності, сформулювати у студентів конкретні уявлення.

Асоціація – забезпечення зв'язку нового матеріалу з раніше засвоєними знаннями, формування понять, висновків, узагальнень на основі раніше набутих уявлень.

Узагальнення – включення нових понять до раніше сформованої системи знань методами бесіди та дискусії.

Застосування набутих знань на практиці за допомогою вправ і завдань, унаслідок виконання яких у студентів формуються вміння.

Таким чином, у процесі навчання, організованого згідно з формальними ступенями Й.Ф. Гербарта, студентів необхідно вести від конкретних уявлень до понять, від понять до формування вмінь. Дидактичну систему Й.Ф. Гербарта критикували за:

- вербалізм та інтелектуалізм навчання;
- недооцінку активності студентів, однобічну орієнтацію на передачу їм готових знань;
- ототожнення пізнавального розвитку і засвоєння знань;
- формалізм навчання, методичну рутину і консерватизм.

Теорія Й.Ф. Гербарта була значним кроком уперед у розвитку дидактики. У ній містяться чимало цінних рекомендацій стосовно організації пояснювально-ілюстративного навчання на заняттях.

Дидактичну систему, яку обґрунтував американський філософ, психолог і педагог Джон Дьюї, називають педоцентричною. У цій системі навчання розглядають з погляду студента – як процес учіння. Назву педоцентричної вона отримала тому, що Дьюї пропонував будувати навчання на основі потреб, інтересів та здібностей вихованця. Педоцентричний напрям дидактики зосереджує увагу не на методах діяльності педагога, а на психологічних закономірностях розвитку студента у процесі навчання.

Дж. Дьюї вбачав недолік традиційного навчання у тому, що студентам подають остаточні, готові результати дослідження, залишаючи поза увагою процес їхнього розвитку. На противагу цьому педагог висунув ідею, що навчання потрібно будувати як дослідницький пошук, пусковим механізмом якого є проблемна ситуація.

З погляду педоцентричного підходу, основна мета навчання полягає в активізації пізнавальної діяльності студентів, а не передачі їм готових знань. Оскільки мислення активізується в проблемних ситуаціях, коли особистість

стикається з певним труднощами, Дж. Дьюї пропонував будувати навчання як розв'язування студентами під керівництвом педагога конкретних практичних проблем. Ці проблеми мають бути життєвими, зрозумілими і близькими студентам.

Основна ідея – “навчання через відкриття”, яке потрібно здійснювати за такими етапами:

- відчуття студентами труднощів у процесі діяльності;
- аналіз і формулювання конкретної проблеми;
- обґрунтування гіпотез щодо її розв'язання;
- логічна перевірка гіпотез;
- практична перевірка гіпотез за допомогою спостережень та експериментів.

Очевидно, що виокремлені Дж. Дьюї етапи відображають стадії пізнавальної діяльності студентів, тоді як формальні ступені Й.Ф. Гербарта – етапи викладацької діяльності педагога.

Дидактичний підхід, який ставить у центр навчання студента, часто критикують як радше романтичний, ніж реалістичний. Його прихильників нерідко звинувачують у надмірному лібералізмі, потуранні студентським інтересам. Хоча для таких зауважень існують деякі підстави, з ними не можна погодитися цілком.

Педоцентристи, від Руссо до Дьюї, завжди стверджували, що дозволяти вихованцям любити те, що вони роблять, зовсім не те саме, що дозволяти їм робити те, що вони люблять.

Дидактичний підхід Дж. Дьюї критикують також за:

- неекономічність “навчання через відкриття”;
- антиінтелектуалізм, недооцінку значення теоретичних знань у навчанні;
- перебільшення ролі випадкових інтересів студентів під час добору змісту освіти.

Попри зазначені недоліки, ідеї педоцентричної дидактики набули значного поширення в педагогічній практиці. Саме в руслі цього підходу розвиваються популярні в наш час концепції особистісно орієнтованого, розвивального, проблемного, евристичного навчання.

Сучасна дидактика, розглядаючи проблему організації навчання, дедалі більше враховує поняття технології організації процесу навчання у вищій школі.

Дидактичні технології у вищій школі.

Ефективність дидактичного процесу значною мірою залежить від адекватного вибору і фахової реалізації конкретних педагогічних технологій. Орієнтація на технологічний підхід у застосуванні арсеналу педагогіки передбачає певну технологічність і самих форм і методів навчання, з погляду їх структури, конструювання і практичного застосування, і певною мірою первинного етапу проектування навчального процесу – формулювання педагогічних завдань.

Функцію науково-педагогічного працівника можна трактувати як систему послідовних (технологічних) операцій з організації, спостереження, контролю і корекції діяльності студентів. Сукупність дій науково-педагогічного працівника та пізнавальної діяльності студентів у їх взаємодії становить цілісний процес.

Очевидно, що методично забезпечено мету, зміст, процес навчання. Отже, існують відповідні методичні вимоги: цільові, змістовні, процесуальні. Орієнтація на технологічний підхід із творчим пошуком викладачів базується на аксіоматичних підходах, суть яких зводиться до того, що суворе визначення цілей навчання (чому і для чого?) має сприяти відбору й проектування змісту (що?) та управління навчальним процесом (як?), методам і засобам навчання (за допомогою чого?), враховуючи необхідний рівень кваліфікації викладачів (хто?), методи оцінки досягнутих результатів навчання (чи так це?). Наведені критерії в комплексному застосуванні визначають сутність навчального процесу – його технології.

Технологічний підхід до навчання передбачає конструювання навчального процесу, керуючись освітніми орієнтирами, цілями змісту навчання. Особливої уваги заслуговують корекція навчального процесу і діагностика якості.

У широкому значенні *технологію розуміють як сукупність знань про засоби здійснення процесів, за яких відбувається якісна зміна об'єкта*. Bazуючись на наявних у педагогічній науці поняттях системного підходу до навчання, педагогічними технологіями доречно вважати інструментарій досягнення цілей.

Словник української мови радянських часів пояснює: технологія – сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь. Саме з технікою і виробництвом пов'язували в нас зміст цього слова донедавна, що було зовсім неправильно.

На Заході цей термін завжди використовували і використовують у різних галузях знань, зокрема в педагогіці. Нині в Україні термін “технологія” використовують не лише в технічному розумінні.

Аналізуючи генезис поняття “освітня технологія”, деякі автори наводять приклади технологій: підходи до спартанського виховання у грецькій школі, підходи до виховання Плутарха, використання логічних конструкцій діалогу Сократом, систему форм і засобів виховання для різного типу шкіл та під час вивчення різних предметів Платона, технологію досягнення мети Аристотеля. Крім того, технологічними підходами вважають систему наслідування, наставництва, вправ заучування та осмислення матеріалу в процесі виховання (мислитель М. Квінтіліан), систему освіти Ярослава Мудрого та Володимира Мономаха, систему розумового, фізичного й морального виховання Т. Кампанелли, систему виховання М. Монтесорі.

Думки про технологізацію освіти висловлював ще Я.А. Коменський. Він виокремлював уміння правильно визначати мету, обирати засоби її досягнення, формувати правила користування цими засобами. Елементи технологічного

підходу можна знайти і в працях більшості видатних зарубіжних і українських педагогів, таких як А. Дистервег, Й.Г. Песталоцці, Л.М. Толстой, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський та ін.

Поняття “освітня технологія” віднедавна поширюється в теорії вчення. Уперше у 20-х роках минулого століття його використовували у педології, у наукових працях з рефлексології (І.П. Павлов, В.М. Бехтерев, О.О. Ухтомський, С.Т. Шацький).

У 30-ті роки ХХ ст., коли у школах США з’явилися перші програми аудіовізуального навчання, в освіті починають користуватися поняттям технологія. Даті у США вперше вживають термін “освітня технологія” у контексті організації навчання і виховання. Одночасно використовують термін “педагогічна техніка”, вжитий у “Педагогічній енциклопедії” 30-х рр. ХХ ст. **Педагогічна техніка** – сукупність прийомів і засобів, спрямованих на чітку й ефективну організацію навчальних занять. Біля джерел технологізації педагогічного процесу був ще А.С. Макаренко.

У “Педагогічній поемі” А.С. Макаренко писав, що педагогічний процес ніколи не формували за технологічною логікою, а завжди за логікою моральної відповідальності. Саме тому в школі відсутні всі важливі частини виробництва: технологічний процес, облік операцій, конструкторська робота, використання кондукторів і пристроїв, нормування, контроль, допуски, бракування.

Аналіз зарубіжної та української науково-педагогічної літератури дав змогу зробити висновок, що педагогічна технологія пов’язана із системними підходами до освіти і навчання, охоплює всі аспекти, елементи педагогічної системи – від постановки цілей до проектування всього дидактичного процесу і перевірки його ефективності.

У практиці вищої школи можна знайти чимало науково-педагогічних працівників, які або недостатньо орієнтуються в педагогіці, або невиразно уявляють її зміст. Вони працюють за інтуїцією, за своїми методами. Однак фрагментарне застосування різних способів навчання без урахування взаємозумовленості і взаємозалежності всіх елементів педагогічної системи лише збільшує протиріччя між цілями професійного навчання, зумовленими державними освітніми стандартами і соціальним замовленням, результатами якості підготовленості випускників.

Впровадження педагогічних технологій у практику освітньої системи потрібно для упорядкування праці викладача, для постановки чітких цілей і визначення шляхів досягнення, тобто управління процесом навчання. Застосування педагогічних технологій дасть змогу рухатися до прогнозованого завершального результату за умов суворої обґрунтованості кожного елемента та етапу навчання.

Таким чином, педагогічні технології слід розглядати як систематичне й послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого процесу навчання, як систему способів і досягнення цілей управління цим процесом.

Значна частина науково-педагогічних працівників не бачить відмінності між методикою і технологією. Методика у своїй основі – сукупність рекомендацій з організації та проведення навчального процесу, *а педагогічні технології* властиві низка принципових аспектів:

- організований, цілеспрямований, педагогічний вплив і вплив на навчальний процес;
- змістовна техніка реалізації навчального процесу;
- опис процесу досягнення планованих результатів навчання, тобто досягнення цілей навчання;
- процес навчання як система, що об'єднує особистісний та колективний пошук, який враховує всі взаємозалежні елементи педагогічної системи;
- методологічна основа методики, оскільки методика знаходить у технології своє обґартування і побудову;
- процесуальний, динамічний характер процесу навчання, на відміну від методики, яка дає цілком конкретні рекомендації;
- орієнтація не на один предмет і на досягнення однієї меті, а на універсалізацію підходів до вивчення навчального матеріалу;
- орієнтація тих, які навчаються, тоді як методика орієнтована на викладача.

Отже, поняття “технологія навчання” ширше, ніж поняття «методика навчання». Технологія відповідає на запитання, як найкраще досягти мети навчання, коли її досягнення зумовлено управлінням.

У нашій країні проблему результативності (ефективності) навчання активно розробляли на основі багатьох чинників: психології, проблемності теорії управління, концепції алгоритмізації навчання, управління пізнавальною діяльністю тих, хто навчає, оптимізації навчання, наукової організації і педагогічній практиці.

Широку популярність отримали технології, які спрямовані на досягнення проєктованих результатів (автори – педагоги-новатори І.В. Волков, В.Ф. Шаталов), пошук побудови ефективного навчального процесу, який забезпечував би успіх кожному викладачу, триває.

Отже, необхідно розв'язати проблеми проєктування такого навчання, яке перетворилося на своєрідний технологічний процес із гарантованим результатом.

Педагогічні технології зародилися понад три десятиліття назад. їх підхопили чимало розвинених країн і визнало ЮНЕСКО. Є багато аспектних підходів до генези і тезаурусу категорії «педагогічна технологія» Асоціація з педагогічних комунікацій і технології США опублікувала 1974 р. таке офіційне визначення: “Педагогічна технологія є комплексний інтегративний процес, що включає людей, ідеї, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблем планування,

забезпечення, оцінювання й управління розв'язанням проблем, що охоплюють усі аспекти засвоєння знань”.

Безумовно, це формулювання дуже широке і всеосяжне, але все-таки неконкретно і нечітко характеризує поняття.

В одному з документів ЮНЕСКО подано таке визначення педагогічної технології: “це систематичний метод оцінювання всього процесу навчання і засвоєння знань шляхом обліку людських і технічних ресурсів та взаємодії між ними для досягнення ефективнішої форми освіти”.

Від 60-х років термін “педагогічна технологія” поступово входив у педагогіку в СРСР. У розробленні визначення цього терміна значний внесок зробили вчені С.І. Архангельський, Ю.К. Бабанський, В.П. Беспалько, В.М. Боголюбов, А.А. Вербицький, Л.С. Виготський, В.В. Давидов, І.Я. Лернер, В.Я. Ляудіс, В.М. Монахов, А.Я. Савельєв, Н.А. Селезньова, Н.Ф. Тализіна та ін.

Аналіз зарубіжної науково-педагогічної літератури засвідчив, що термін “педагогічна технологія” трактували і трактують по-різному.

Узагальнюючи ці трактування, можна дати таке визначення: *педагогічна технологія* – комплексна інтегративна система, що містить чимало упорядкованих операцій і дій, які забезпечують педагогічне цілевизначення, змістовні, інформаційно-предметні та процесуальні аспекти, спрямовані на засвоєння систематизованих знань, надбання професійних умінь формування особистісних якостей студентів, що задані цілями навчання.

Інакше кажучи, сучасні технології навчання становлять системний підхід проектування, реалізації, оцінки, корекції та подальшого відтворення процесу навчання. Системний і широкоаспектний підхід визначає технологію навчання як педагогічну категорію, орієнтовану на вдосконалення дидактичної практики, яка є вирішальним аргументом на користь її ефективності.

Ознаки технологічності освітнього процесу.

Будь-яка педагогічна технологія має відповідати ще деяким основним методологічним вимогам (критеріям технологічності), зокрема концептуальності (кожна педагогічна технологія має спиратися на відповідну наукову концепцію, що охоплює філософське, психологічне, дидактичне і соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей); системності (педагогічна технологія повинна мати всі ознаки системи: логіка процесу, взаємозв'язок усіх його частин, цілісність); керованості, що припускає можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами і методами з метою корекції результатів; ефективності (сучасні педагогічні технології існують у конкурентних умовах і повинні бути ефективними за результатами й оптимальними витратами, гарантувати досягнення запланованого стандарту навчання); відтворюваності – йдеться про можливість застосування (повторення, відтворення) педагогічної технології в інших однотипних освітніх установах, іншими суб'єктами.

До джерел і складових нових педагогічних технологій Г.К. Селевко зараховує: соціальні перетворення і нове педагогічне мислення; науку – педагогічну, психологічну, суспільні науки; передовий педагогічний досвід; досвід минулого, український і закордонний; народну педагогіку (етнопедагогіку).

Отже, **технологія навчання** – системна категорія, орієнтована на дидактичне застосування наукового знання, наукові підходи до аналізу й організації навчального процесу з урахуванням емпіричних інновацій науково-педагогічного працівника і на досягнення високих результатів у професійній компетенції та розвитку особистості студентів.

Структура педагогічної технології. У будь-якій педагогічній технології можна виокремити такі основні компоненти:

- *концептуальний*, який відображає “ідеологію” проектування і впровадження педагогічної технології;

- *змістово-процесуальний*, який відображає мету (загальну і конкретні цілі); зміст навчального матеріалу, методи і форми навчання, виховання, розвитку учнів; методи і форми педагогічної діяльності вчителя; діяльність учителя з управління навчально-виховним процесом;

- *професійний* компонент, який відображає залежність успішності функціонування і відтворення спроектованої педагогічної технології від рівня педагогічної майстерності вчителя.

Педагогічна технологія повинна задовольняти основні методологічні вимоги (критерії технологічності), а саме:

- *концептуальність* (кожна педагогічна технологія має спиратися на відповідну наукову концепцію, що охоплює філософське, психологічне, дидактичне і соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей);

- *системність* (педагогічна технологія повинна мати всі ознаки системи: логіка процесу, взаємозв’язок усіх його частин, цілісність);

- *керованість*, яка припускає можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами і методами з метою корекції результатів;

- *ефективність* (сучасні педагогічні технології існують у конкурентних умовах і повинні бути ефективними за результатами й оптимальними витратами, гарантувати досягнення запланованого стандарту навчання);

- *відтворюваність*, що передбачає можливість застосування (повторення, відтворення) педагогічної технології в інших однотипних освітніх установах, іншими суб’єктами.

Джерела і складові нових педагогічних технологій: соціальне перетворення і нове педагогічне мислення; суспільні, педагогічні, психологічні науки; сучасний передовий педагогічний досвід; історичний український і зарубіжний досвід, (надбання попередніх поколінь); народна педагогіка.

Таким чином, технологія навчання передбачає управління дидактичним процесом, що містить організацію діяльності студента і контроль за цією діяльністю. Ці процеси безперервно взаємодіють: результат контролю впливає на зміст управляючих дій, тобто передбачає подальшу організацію діяльності в інтересах досягнення цілей, визначених на основі освітніх стандартів.

Отже, можна зробити висновок, що технології є об'єктивним процесом еволюції освіти. Можемо стверджувати, що педагогічна технологія – це системний, концептуальний, нормативний, варіативний опис діяльності педагога та студента, спрямований на досягнення загальноосвітньої мети.

Будь-яка сучасна педагогічна технологія є синтезом досягнень педагогічної науки і практики, поєднання традиційних елементів минулого досвіду і того, що народжено суспільним прогресом, гуманізацією і демократизацією суспільства. Її джерело і складові: соціальні перетворення і нове педагогічне мислення; педагогічна, психологічна і суспільні науки; передовий педагогічний досвід; український і зарубіжний досвід минулого; етнопедагогіка.

Жодна технологія не є універсальною, тому кожна з них вимагає вироблення власного технологічного підходу до її використання в конкретних ситуаціях. Структуру і зміст інноваційних педагогічних технологій проектують з урахуванням того, що ефективність навчання у професійному навчальному закладі визначають і рівень кваліфікації викладачів, і їхні ціннісні спрямування.

Види педагогічних технологій. Серед сучасних педагогічних технологій дослідники виокремлюють такі: технологія модульного навчання, технологія розвиваючого навчання, особистісно орієнтована технологія, інформаційні технології, технологія дистанційного навчання, ігрова технологія, диференційована технологія навчання та ін. Розглянемо окремі з них.

Особистісно орієнтована технологія навчання. *Особистісно орієнтоване навчання* - навчання, у центрі якого – особистість вихованця, його самобутність, самооцінність, суб'єктивний досвід кожного спочатку розкривають, а потім узгоджують зі змістом освіти. Виокремлюють три моделі особистісно орієнтованої педагогіки: соціально-педагогічну, предметно-дидактичну та психологічну.

Соціально-педагогічна модель виховує особистість із попередньо заданими якостями. Освітні інститути суспільства створюють типову структуру такої особистості. Завдання навчального закладу – наближення кожного студента до її параметрів (носіїв масової культури). Технологія освітнього процесу основана на використанні ідей педагогічного управління, формування, корекції особистості «ззовні», без урахування суб'єктивного досвіду студента. Це виявляється в одноманітності програм, методів, форм навчання, авторитарності.

Предметно-дидактична модель орієнтованої педагогіки пов'язана з предметною диференціацією, яка забезпечує індивідуальний підхід у навчанні. Знання організують у міру їхньої об'єктивної складності, новизни, складності

опрацювання, а не рівня розвитку студента. Технологія предметної диференціації базується на врахуванні складності та обсягу навчального матеріалу (завдання зниженої та підвищеної складності). Її забезпечують факультативні курси, поглиблені програми. Ця технологія не торкається духовної сфери – національних і світоглядних відмінностей, які значною мірою визначають зміст суб'єктного досвіду студента.

Психологічна модель спершу обмежувалася визнанням відмінностей у пізнавальних здібностях студентів, які в реальному освітньому процесі виявляються в здібності до навчання (індивідуальна здатність до засвоєння знань). Метою освітнього процесу є корекція здатності до навчання як пізнавальної здібності.

Сучасна особистісно орієнтована технологія навчання спирається на такі вихідні положення:

- пріоритет індивідуальності, самоцінності, самобутності особистості як активного носія суб'єктного досвіду, що склався задовго до впливу спеціально організованого навчання в навчально-виховному закладі;
- під час конструювання та реалізації освітнього процесу необхідна особлива робота педагога щодо виявлення суб'єктного досвіду кожного студента;
- в освітньому процесі відбувається “зустріч” суспільно-історичного досвіду, що його задає навчання та суб'єктний досвід студента;
- взаємодія двох видів досвіду студента має відбуватися не по лінії витиснення індивідуального, наповнення його суспільним досвідом, а через їхнє постійне узгодження, використання всього того, що студент накопичив у власній життєдіяльності;
- розвиток студента як особистості (його соціалізація) відбувається не тільки через оволодіння ним нормативною діяльністю, а й через постійне збагачення, перетворення суб'єктивного досвіду як важливого джерела власного розвитку;
- головним результатом учіння має бути формування пізнавальних здібностей на основі володіння відповідними знаннями та вміннями.

Мета особистісно орієнтованого навчання – процес психолого-педагогічної допомоги особистості у становленні її суб'єктності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвому самовизначення.

Особистісно орієнтований підхід з'єднує виховання та освіту в єдиний процес допомоги, підтримки, соціально-педагогічного захисту, розвитку, підготовки студента до життєтворчості тощо. Навчальний процес насичений знаннями, які повинен засвоїти студент, а має бути насичений розумінням.

Серед основних завдань особистісно орієнтованої технології навчання можна виокремити такі:

- розвинути індивідуальні пізнавальні здібності кожного студента;
- максимально виявити, ініціювати, використати, “окультурити” індивідуальний (суб'єктний) досвід студента;

– допомогти особистості пізнати себе, самовизначитися, самореалізуватися, а не формувати попередньо задані якості;

– сформувати в особистості культуру життєдіяльності, яка дає змогу продуктивно будувати своє повсякденне життя, правильно визначати поведінку лінії життя.

Формування культури життєдіяльності особистості студента є вищою метою особистісно-орієнтованих систем та технологій.

Існують певні вимоги, що їх висувають до особистісно орієнтованих технологій:

– навчальний матеріал має забезпечувати виявлення змісту суб'єктного досвіду студента, зокрема досвід його попереднього навчання;

– викладення знань у підручнику (чи педагогом) має бути спрямованим не лише на розширення їхнього обсягу, структурування, інтегрування, узагальнення предметного змісту, а й на постійне перетворення набутого суб'єктного досвіду кожного студента;

– у процесі навчання необхідне постійне узгодження суб'єктивного досвіду студентів із науковим змістом здобутих знань;

– активне стимулювання студента до самооцінної освітньої діяльності, зміст і форми якої мають забезпечувати кожному можливість самоосвіти, саморозвитку, самовираження під час оволодіння знаннями;

– конструювання та організація навчального матеріалу, який дає змогу студентові вибирати його зміст, вид та форму у розв'язанні завдань;

– виявлення та оцінка способів навчальної роботи, якими користується студент самостійно, стійко, продуктивно;

– необхідно забезпечувати контроль і оцінку не лише результату, а головним чином процесу учіння;

– освітній процес має забезпечувати побудову, реалізацію, рефлексію, оцінку учіння як суб'єктної діяльності.

До особистісно орієнтованих технологій різні автори зараховують сьогодні різноманітні технології, загальноприйнятої класифікації наразі нема. Серед таких технологій – Вальдорфська педагогіка, методика Марії Монтессорі, система розвивального навчання та ін.

Технологія дистанційного навчання. Офіційно термін «дистанційне навчання» визнали 1982 р., коли Міжнародна рада з кореспондентської освіти змінила свою назву на Міжнародну раду з дистанційного навчання.

В Україні поняття дистанційного навчання (ДН) належить до тих дидактичних понять, місце яких серед дидактичних категорій не є суворо визначеним. Цьому сприяла відсутність донедавна єдиної концепції ДН. Нині існують різні погляди на ДН – від його абсолютизації як нової універсальної форми навчання, спроможної змінити традиційну, до технології комплектування засобів і методів передачі навчальної інформації.

Деякі дослідники стверджують, що термін «дистанційне навчання» означає таку організацію навчального процесу, під час якого викладач розробляє навчальну програму, яка в основному базується на самостійному учінні студента. Таке середовище навчання характеризується тим, що студент, переважно, а деколи і зовсім відокремлений від викладача в просторі або часі, водночас студента і викладачі мають змогу вести діалог між собою і за допомогою засобів телекомунікації.

Таке визначення підкреслює аспект самостійності студента в процесі дистанційного навчання, а також його фізичну тимчасову віддаленість від викладача.

Дослідники підкреслюють, що не варто ставити знак рівності між ДН і заочним навчанням, оскільки ДН передбачає не лише розширення спектру носіїв інформації і засобів доступу до них, а й наявність постійного спілкування між викладачем і студентом через телекомунікаційні канали. Тому ДН вони розглядають як елемент навчального процесу інформаційно-освітньої системи віддаленого доступу, основаної на сучасних інформаційних технологіях.

Американські фахівці з проблеми дистанційного навчання вважають, що ДН, у найширшому розумінні, це “інструкції до навчання, які передаються на відстані одному або багатьом індивідам, що перебувають в одному або декількох місцях”. Згідно з цим визначенням, історія дистанційного навчання починається з 30-х років XX ст., коли було створено курси кореспондентського навчання. Але з появою Інтернету роль ДН різко змінилася й ототожнюється на цьому історичному етапі з новими комп’ютерними технологіями.

Українські фахівці під час створення Українського центру дистанційної освіти погодилися під дистанційною формою навчання розуміти таку форму, яка використовує глобальні комп’ютерні комунікації (як Інтернет і базується на індивідуальній роботі студентів з чітко підібраним навчальним матеріалом та активному спілкуванні з викладачами та іншими студентами).

Особливостями дистанційної форми навчання порівняно з традиційною звично вважають:

- **Гнучкість.** Студенти, які навчаються за дистанційною формою навчання, як правило, не відвідують регулярних занять у вигляді лекцій та семінарів, а працюють у зручний для себе час у зручному місці та в зручному темпі, що дає значну перевагу для тих, хто не може або не хоче змінити свій зручний ритм життя. Кожний може вчитися стільки, скільки йому особисто необхідно для засвоєння предмета й отримання необхідних заліків з вибраних курсів, що забезпечує принципово новий доступ до освіти за умов збереження її якостей.

- **Модульність** (або модульний виклад навчального матеріалу). В основу програми ДН закладено модульний принцип. Кожна окрема дисципліна або низка дисциплін, що їх освоїли студенти, створюють цілісне уявлення про відповідну предметну сферу. Це дає змогу з переліку незалежних навчальних курсів

формувати навчальний план, який відповідає індивідуальним або груповим потребам.

– **Паралельність.** Можна поєднувати основну професійну діяльність з навчанням.

– **Віддаленість.** Відстань від місця перебування того, хто навчається, до навчального закладу (за умови якісної роботи зв'язку) не є перешкодою для ефективного освітнього процесу.

– **Асинхронність.** У процесі навчання і той, хто навчає, і той, хто навчається, можуть реалізовувати технологію навчання та учіння незалежно в часі, тобто за зручним для кожного розкладом і в зручному темпі.

– **Масовість.** Кількість студентів дистанційної форми навчання не є критичним параметром. Вони мають доступ до багатьох джерел навчальної інформації (електронні бібліотеки, бази даних), а також можуть спілкуватися один з одним і з викладачем через засоби зв'язку або за допомогою інших засобів інформаційних технологій.

– **Рентабельність.** Йдеться про ефективність ДН. Середня оцінка зарубіжних і українських освітніх систем ДН засвідчує, що вартість їх приблизно на 50% дешевша., в основному завдяки ефективнішому використанню наявних навчальних площ і технічних засобів інформаційних технологій, а також більш сконцентрованому змісту навчальних матеріалів та орієнтованості технологій ДН на значну кількість студентів.

– **Статус науково-педагогічного працівника.** Йдеться про нову роль викладача, коли він виконує такі функції, як координація пізнавального процесу, корекція курсу, який вивчають, консультування, керівництво навчальними проектами і т. д. Взаємодія з тими, хто навчається, може здійснюватися і за допомогою електронної пошти, і під час безпосереднього контакту,

– **Статус студента.** Точніше, нова роль того, хто навчається, або, як більш прийнято в системі ДН, слухача. Щоб пройти ДН, від нього вимагають особливої мотивованості, самоорганізації, працелюбності і необхідного початкового рівня освіти.

– **Нові інформаційні технології,** у ДН використовують переважно нові інформаційні технології (комп'ютери, аудіо-, відеотехніка, системи телекомунікації та ін.)

Технологія модульного навчання. Модульна технологія організації навчання дає змогу використовувати її і на очній, і на заочній формах навчання, зокрема під час такої новітньої форми навчання, як дистанційне навчання; планування на її основі організації навчально-виховного процесу за умов кредитно-модульної системи підготовки фахівців, що зумовлено входженням системи освіти України до єдиного європейського та світового освітнього і наукового простору шляхом впровадження в систему вищої освіти України основних ідей Болонського процесу.

Головна мета модульного навчання – така зміна організаційних основ педагогічного процесу у вищій школі, яка забезпечує суттєву його демократію створює умови для реальної зміни ролі і місця саме, перетворює його з об'єкта на суб'єкт процесу навчання надає педагогічному процесу необхідної гнучкості щоб реалізувати принцип індивідуалізації навчання.

Модульно-розвивальний процес – найпрогресивніша форма, спосіб реалізації процесів соціалізації особистості, які передбачають оволодіння певного системою знань, норм і цінностей.

Проблема структурування змісту навчальних дисциплін за принципом модульності набуває актуальності та необхідності саме в умовах сучасної освіти, коли Україна підписала Болонську конвенцію, згідно з якого процес навчання у вищих навчальних закладах плануватимуть на основі кредитно-модульної технології організації навчання. Впровадження кредитно-модульної технології навчання передбачає реорганізацію традиційної схеми навчальний семестр – навчальний рік, навчальний курс», раціональний поділ навчального матеріалу дисципліни на модулі й перевірку якості засвоєння теоретичного і практичного матеріалу кожного модуля, використання ширшої шкали оцінювання знань, вирішальний вплив суми балів, одержаних протягом семестру, на підсумкову оцінку.

В основі кредитно-модульної технології навчання – модульна система організації навчання. Саме тому необхідно більше уваги звернути на характеристику поняття модульності.

Суть модульного навчання полягає в тому, що студент більш самостійно або повністю самостійно може працювати із запропонованою йому індивідуальною навчальною програмою, яка містить цільовий план дій, банк інформації і методичне керівництво з досягнення висунутих дидактичних цілей. Функції педагога можуть коливатися від інформаційно-контролюючої до консультативно-координуючої.

Система модульного навчання передбачає і достроковий звіт з навчальних модулів, що забезпечує звільнення від іспиту з предмета наприкінці навчального року і вивільнення часу студентів, який вони можуть використати у власних цілях.

Модульне навчання – пакет науково адаптованих програм для індивідуального навчання, що оптимізує на практиці академічні та особистісні досягнення студента з певним рівнем попередньої підготовки. Воно здійснюється за окремими функціонально-автономними вузлами, відображеними у змісті, організаційних формах і методах, тобто за модулями, призначення яких – розв'язати конкретне коло психолога-педагогічних завдань.

Взаємодія педагога і студента в навчальному процесі здійснюється на принципово новій основі: модулі забезпечують усвідомлене самостійне досягнення тими, хто навчається, певного рівня попередньої підготовленості.

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

Модульне навчання сприяє комплексному аналізу та розв'язанню таких завдань:

- створення зміст 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, у результаті якого досконало володіють знаннями, уміннями та навичками всі студенти або переважна більшість.

В основі технології модульного навчання – такі принципи: модульності, виокремлення із змісту навчання певних елементів, динамічності, дієвості та оперативності знань і їх системи, гнучкості, усвідомленої перспективи, різнобічності методичного консультування, паритетності. Охарактеризуємо окремі з них.

Принцип модульності. Він визначає підхід до навчання, відображений у змісті, організаційних формах і методах. Відповідно до цього принцип}, навчання будується на окремих функціональних ядрах-модулях, призначених для досягнення конкретних дидактичних цілей.

Педагогічні вимоги, за допомогою яких реалізують цей принцип: навчальний матеріал треба конструювати таким способом, щоб він цілковито давав змогу кожному студенту досягнути сформульованих дидактичних цілей; матеріал потрібно подати настільки завершеним блоком, щоб була змога конструювати єдиний зміст навчання (що відповідає комплексній дидактичній меті) з окремих модулів; відповідно до специфіки навчального матеріалу треба інтегрувати різні види і форми навчання, що спрямовані на досягнення запланованої дидактичної мети.

Цей принцип передбачає організацію вивчення знань у дискретно-неперервному колі за наперед заданою модульною програмою, як такою, що складається з логічно завершених доз навчального матеріалу (модулів) зі структурованим змістом кожного модуля та системою опорних оцінок.

Принцип модульності допомагає підвищити рівень диференційованого навчання, яке враховує індивідуальні особливості студентів і спрямоване на оптимальний інтелектуальний розвиток кожної особистості засобами структурування змісту навчального матеріалу, добору відповідних до типологічних особливостей студентів форм, прийомів і методів навчання.

Доцільно сформулювати такі ознаки модульної технології навчання:

- завдання навчального процесу формують у діяльнісному аспекті і висувають перед студентами на початку навчання;
- насамперед – обґрунтування навчальних завдань, організація контролю за засвоєнням цих завдань, підготовка навчального матеріалу, що дає змогу студенту розв'язувати поставлені завдання;
- створення можливостей для поєднання різних видів навчальної та науково-педагогічної діяльності (переважає навчальна діяльність студентів, індивідуальне учіння, що передбачає досягнення обов'язкового результату навчання);
- роль науково-педагогічного працівника – діагностика, консультація, мотиватор, постачальник інформації;
- методи і засоби навчання обирають таким чином, щоб вони сприяли комплексному досягненню цілей навчання і контролю за засвоєнням змісту конкретної теми та курсу загалом;
- діяльність студента: активна участь студента в процесі роботи з навчальним матеріалом; під час підготовки завдань конкретного модуля кожний студент має змогу вибирати найбільш прийнятний для нього спосіб учіння, оптимальний темп (місце) оволодіння навчальним матеріалом, студенти отримують свободу пристосування часу занять і змісту модуля до їхніх індивідуальних потреб;
- критерії оцінювання навчальних досягнень студенти отримують одночасно із завданнями навчального модуля; контрольні завдання покликані поліпшити рівень особистого засвоєння знань кожним студентом; студент отримує залік, якщо його відповіді засвідчують нормативний рівень засвоєння; контрольні запитання мають на меті оцінити ступінь засвоєння знань, умінь і навичок, закріпити здобуте, діагностувати труднощі; оцінка результатів конкретного студента не залежить від рівня результатів групи;
- недостатнє засвоєння змісту модулів можна помітити на кожному етапі навчання, тому курс засвоюється довершеними порціями, у разі невдачі на конкретних етапах навчання студент повинен повторно вивчити окремий модуль, а не весь курс.

Варто зазначити, що технології навчання, виховання, управління пов'язані з педагогічними технологіями, освітніми технологіями загальною ідеєю відповідної освітньої концепції, педагогічними парадигмами, змістовим наповненням функцій. Педагогічна техніка відображає рівень майстерності педагога. Від того, як і якими прийомами навчання він володіє, залежить ступінь розвитку суб'єктів навчання (виховання). Саме ці положення свідчать про зближення теорії з практикою.

Технології – це застосування методики в конкретних умовах, тому про ефективність застосування будь-яких освітніх технологій можна говорити лише в контексті конкретних суб'єктів навчально-виховного процесу.

Отже, технології є об'єктивним процесом еволюції освіти. Педагогічна технологія – системний, концептуальний, нормативний, варіативний опис

діяльності педагога та студента, скерований на досягнення загальноосвітньої мети.

Жодна технологія не є універсальною, тому кожна з них вимагає вироблення власного технологічного підходу до її використання в конкретних ситуаціях. Структуру і зміст інноваційних педагогічних технологій проектують з урахуванням того, що ефективність навчання у професійному навчальному закладі визначають і за рівнем кваліфікації науково- педагогічних працівників, і за їх ціннісним спрямуванням.

Що ж таке технологічний підхід у навчанні? Яка мета та умови впровадження різних технологій у практику роботи конкретного навчального закладу та як вони впливають на педагогічну творчість учителя? Яким чином учителю вибрати технологію, яка дасть змогу максимально використати власний творчий потенціал і досягнути найоптимальніших результатів навчання? Саме ці проблеми розглянуто в нашій праці.

Пошук нових технологій навчання і продуктивне, ефективне їх впровадження у навчально-педагогічний процес різних типів навчальних закладів сприятиме забезпеченню високої кваліфікаційної підготовки майбутніх фахівців.

3. Види і стилі навчання

Види навчання. Догматичне навчання. Сформований у Середньовіччі вид церковно-релігійного навчання через слухання, читання, механічне запам'ятовування й дослівне відтворення тексту.

Для догматичного навчання характерні такі особливості: викладач повідомляє студентам певну сукупність знань у готовому вигляді без пояснення; студенти засвоюють знання без усвідомлення й розуміння і майже дослівно відтворюють завчене; від студентів не вимагають застосування знань на практиці. Цей тип навчання сприяє певною мірою розвитку механічної пам'яті, але не створює умов для розвитку інтелектуального потенціалу особистості, не забезпечує підготовку людини до практичної діяльності на основі набутих знань.

Пояснювально-ілюстративне навчання. Основна мета такого виду навчання – передавання-засвоєння знань і застосування їх на практиці. Іноді його називають пасивно-споглядальним. Педагог прагне викласти навчальний матеріал із застосуванням наочних та ілюстративних матеріалів, а також забезпечити його засвоєння на рівні відтворення й застосування для розв'язання практичних завдань.

Пояснювально-ілюстративний вид навчання зумовлений вищим рівнем суспільно-виробничих відносин, йому притаманні такі особливості: викладач повідомляє студентам певний обсяг знань, пояснює сутність явищ, процесів, законів, правил та ін. з використанням ілюстративного матеріалу; студенти мають свідомо засвоїти пропоновану частку знань і відтворити її на рівні глибокого розуміння, застосувати знання на практиці в різноманітних видах.

Пояснювально-ілюстративний вид навчання впродовж двох останніх століть панував на всіх рівнях навчальної діяльності. Він певною мірою сприяв раціональному підходу до оволодіння значним обсягом усталених знань, розвитку логічного мислення та оперативної пам'яті. Однак загалом цей вид навчання стояв на заваді залучення студентів в активну самостійну пізнавальну діяльність і розвитку інтелектуальних можливостей особистості, оволодіння методами самостійного пізнання

Проблемне навчання. В основі проблемного навчання – ідея відомого психолога С.Л. Рубінштейна про спосіб розвитку свідомості людини через розв'язування пізнавальних проблем, що містять суперечності. Тому суть проблемного навчання – у постановці (педагогом) і розв'язанні (студентом) проблемного питання, завдання і ситуації.

Для проблемного навчання характерно те, що знання й способи діяльності не подано готовими, не запропоновано правила чи інструкції, завдяки яким той, хто навчається, міг би гарантовано виконати завдання. Матеріал не подано, а задано як предмет пошуку і зміст навчання полягає саме в стимулюванні пошукової діяльності студента.

Такий підхід зумовлений, по-перше, сучасною орієнтацією освіти на виховання творчої особистості; по-друге, проблемним характером сучасного наукового знання (нагадаємо, будь-яке наукове відкриття відповідає на одне або кілька запитань і ставить десятки нових); по-третє, проблемним характером людської практики, що особливо гостре виявляється в переломні, кризові моменти розвитку; по-четверте, закономірностями розвитку особистості, людської психіки, зокрема мислення й інтелекту⁷, які формуються саме в проблемних ситуаціях.

Проблемне навчання найбільш адекватне соціально-педагогічним цілям і змісту сучасного наукового знання і закономірностям пізнавальної діяльності та розвитку⁷ тих, кого навчають. У ньому найпослідовніше реалізовано принцип проблемності, який припускає використання об'єктивної суперечливості досліджуваного, організацію на цій основі пошуку знань, застосування способів педагогічного керівництва, які дають змогу керувати інтелектуальною діяльністю й розвитком тих, кого навчають (розвитком потреб та інтересів, мислення й інших сфер особистості).

Під час розв'язання проблемного питання передбачено пошук різних варіантів відповіді, заздалегідь готова відповідь неприйнятна. Приклади проблемних питань: “Чому цвях тоне, а корабель, зроблений з металу, ні?”, “Що в природі змінює колір?”

Проблемна задача – це навчально-пізнавальна задача, що зумовлює прагнення до самостійного пошуку способів її розв'язання. Приклад проблемної задачі: “Які необхідно зробити дії, щоб рівняння $2+5 \times 3 = 21$ було правильним?”

Проблемна ситуація в процесі навчання передбачає, що суб'єкт (студент) хоче розв'язати важкі для себе завдання, але йому не вистачає даних, і він повинен сам їх шукати. Така ситуація характеризує психологічний стан студента, що виникає в процесі виконання навчального завдання, стимулюючи до пошуку нових знань і способів діяльності.

Проблемна ситуація містить три компоненти:

а) необхідність виконання такої дії, під час якої з'являється пізнавальна потреба в новому ракурсі, знанні чи способі дії;

б) невідоме, яке потрібно розкрити в ситуації, що виникла;

в) можливості студентів у виконанні поставленого завдання, в аналізі умов і відкритті "таємниці" невідомого. Не занадто важкі, середні за рівнем складності завдання не створюють проблемної ситуації. Приклад проблемної ситуації: "Складіть із 6 сірників 4 рівносторонні трикутники зі сторонами, які дорівнюють розмірам одного сірника".

Аналіз проблемної ситуації, виявлення її зв'язків, відносин, які закріплені у мові, постають у вигляді завдань. Процес засвоєння й розуміння знань не є можливим без постановки та розв'язання завдань. Навіть читаючи текст, слухаючи педагога, учням (студентам) доводиться розв'язувати ті чи інші завдання. Сформульоване завдання створює зовнішні умови для усвідомлення проблемної ситуації. Мислення починається з проблемної ситуації, з її усвідомлення й прийняття.

Щоб пробудити ситуацію розумової активності під час читання тексту, потрібно його «побачити» як систему завдань, систему прихованих проблемних ситуацій. Слухання готового пояснення також потрібно сприймати як послідовність завдань. Студенти, які "бачать" завдання й відображені в них проблемні ситуації в тексті, викладі, сприймають подану інформацію як відповіді на запитання, які в них виникли під час сприйняття тексту. Ці питання містять механізм "їхньої розумової активності, тому засвоєння навіть "готових" завдань є для них ефективним і щодо функціональності цих знань, тобто засвоєння й розвиток (перетворення знань і дій щодо оволодіння ними в психічні новоутворення) відбувається в таких студентів одночасно.

Проблемними завданнями можуть бути запитання, навчальні задачі, практичні ситуації. Ту саму проблемну ситуацію можуть зумовити різні типи завдань. Саме по собі проблемне завдання не є проблемною ситуацією. Воно може зумовити проблемну ситуацію тільки за певних умов. Такий вид навчання:

- стимулює виявлення активності, ініціативи, самостійності й творчості в у студентів;

- розвиває інтуїцію й дискурсивне ("проникнення в суть"), конвергенційне ("відкриття") і дивергенційне ("створення") мислення;

- учить мистецтва розв'язувати різні наукові й практичні проблеми, досвіду творчого розв'язання теоретичних і практичних завдань.

Труднощі організації проблемного навчання пов'язані зі значною затратою часу для постановки і розв'язання проблем, створення проблемної ситуації й надання можливості її самостійного розв'язання кожному учневі, студенту. Цей вид навчання містить природний процес поділу студентів на самостійних і несамостійних.

Програмоване навчання. В його основі – кібернетичний підхід, відповідно до якого навчання розглядають як складну динамічну систему. Керують цією системою за допомогою посилення команд від педагога (комп'ютера, інших технічних засобів і аудіо-, відеотехніки) до учня (студента) й одержання зворотного зв'язку, тобто інформації про перебіг навчання – від педагога (оцінка) і учня чи студента (самооцінка).

Б. Скінер сформулював принципи програмованого навчання:

- подавати інформацію невеликими дозами;
- формувати завдання для перевірки (для контролю й оцінки засвоєння кожної порції пропонованої інформації);
- пред'являти відповіді для самоконтролю;
- давати вказівки залежно від правильності відповіді.

На практиці педагог може скористатися лінійною чи розгалуженою побудовою освітньої програми. У разі вибору лінійної побудови програми учні (студенти) працюють над усіма порціями навчальної інформації в міру їх надходження.

Розгалужена програма дає змогу студентові вибрати індивідуальний шлях засвоєння цілісної навчальної інформації. Засвоєння інформації залежить від рівня підготовленості. В обох випадках прямий і зворотний зв'язок педагога з учнем (студентом) здійснюється з використанням спеціальних засобів (програмованих навчальних посібників різного виду, комп'ютера). Перевага цього виду навчання – одержання повної і постійної інформації про ступінь і якість засвоєння всієї навчальної програми.

У програмованому навчанні немає проблем з відповідністю темпу навчання індивідуальним можливостям учня (студента), оскільки кожен учень (студент) працює в зручному для нього режимі. Інша перевага – економія часу викладача на процес передавання інформації, а також збільшення кількості часу на постійний контроль за процесом і результатом її засвоєння. Головним недоліком такого виду навчання є надмірна апеляція до пам'яті учнів (студентів).

Модульне навчання передбачає таку організацію процесу, коли науково-педагогічний працівник і студенти працюють із навчальною інформацією, представленою у вигляді модулів. Кожен модуль є завершеним і відносно самостійним.

Сукупність таких модулів становить єдине ціле в розкритті навчальної теми чи всієї навчальної дисципліни. Наприклад, перший цільовий модуль дає перше уявлення про нові об'єкти, явища чи події. Другий інформаційний модуль є

системою необхідної інформації у вигляді розділів, параграфів книги, комп'ютерної програми. Третій операційний модуль містить весь перелік практичних завдань, вправ і питань для самостійної роботи з використання здобутої інформації. Останній модуль для перевірки результатів засвоєння нової навчальної інформації може бути у вигляді, наприклад, переліку питань для заліку, іспиту, тесту і творчих завдань.

Модульне навчання розраховане на значну самостійну роботу студентів за умов дозованого засвоєння навчальної інформації, зафіксованої в модулях. Іноді цей вид навчання називають блочно-модульним, вважаючи, що кожен модуль формується під час поділу навчальної програми на блоки.

Стили навчання визначають за домінуванням певної групи методів у загальній системі методів і прийомів навчання. Вони постають як спосіб ставлення педагога до педагогічної діяльності і спілкування.

Репродуктивний стиль навчання. Основна особливість репродуктивного стилю в тому, щоб передати студентам певні очевидні знання. Педагог просто викладає зміст матеріалу й перевіряє рівень його засвоєння. Головним видом діяльності науково-педагогічного працівника є репродукування, що не допускає альтернатив.

У межах цієї моделі враховано тільки регламентовані чи догматизовані знання. Думок студентів просто не беруть до уваги. Основу репродуктивного навчання становить система вимог педагога до швидкого, точного й міцного засвоєння знань, навичок і вмінь. Навчання здійснюється здебільшого в монологічній формі: “повторіть”, “відтворіть”, “запам'ятайте”, “дійте за зразком”.

В умовах репродуктивного навчання в студентів перевантажується пам'ять, а інші психічні процеси – сприйняття, уява, альтернативне й самостійне мислення – блокуються. Це може спричинювати втомлюваність і втрату зацікавленості навчанням. Унаслідок такого навчання студент не вміє ухвалювати самостійних рішень, звикає до підпорядкування (накази й заборони), стає пасивним виконавцем і функціонером.

Цей вид навчання зумовлює два небезпечні синдроми. Перший – боязнь зробити помилку: “Раптом неправильно зрозумів, що говорив педагог?”, “Раптом запропонуєш не ту відповідь, якої від тебе очікують?” Так з'являються люди зі ставленням до життя на зразок: “Не висувайся, Не лізь, якщо тебе не запитують! Тобі найбільше від усіх треба?”. Як наслідок, студента звикають слухати, але розучуються говорити, міркувати. Другий синдром – страх забути. Над студентом постійно висить дамоклів меч: “Ти повинен пам'ятати й зуміти розповісти про все, що говорив педагог і що написано в підручнику”.

У педагога також може розвинутиись синдром – “боязнь не встигнути пройти програму, не порушити принципів навчання”.

У тактиці репродуктивного навчання чітко окреслено три основні лінії. Першу умовно можна сформулювати так: “Не починайте полеміки, для цього

бракує часу”. Друга лінія передбачає уміння доступно викладати складний матеріал. Третя лінія поведінки науково-педагогічного працівника полягає в тому, щоб віддавати перевагу фактам, а не узагальненням (факти простіші і зрозуміліші).

Творчий стиль навчання. Його стержнем є стимулювання студентів до творчості в пізнавальній діяльності. А також – підтримання з боку педагога ініціатив своїх підопічних. Педагог добирає зміст навчального матеріалу відповідно до критеріїв проблемності.

У процесі викладення проблеми науково-педагогічний працівник прагне вибудувати діалог зі студентами. У цих умовах навчання забезпечує “контекст відкриття”. Для творчого підходу до педагогічного процесу характерні такі звертання педагога: “порівняй”, “доведи”, “вибери головне”, “зроби вибір і аргументуй його”, “запропонуй свій варіант”, “поясни і зроби висновок”. У разі такого стилю навчання діяльність студентів має частково-пошуковий, пошуковий, проблемний і навіть дослідницький характер.

У тактиці творчого стилю навчання наявні такі лінії поведінки педагога:

- уміння поставити навчально-пізнавальні проблеми так, щоб зумовити інтерес до міркування, аналізу й порівняння відомих фактів, подій і явищ;
- стимулювання до пошуку нових знань і нестандартних способів розв’язання завдань і проблем;
- підтримання студента на шляху до самостійних висновків і узагальнень.

Цей стиль навчання має значні переваги порівняно з репродуктивним, оскільки стимулює розвиток творчих здібностей. Однак такий стиль може давати привід для зародження в студента психології невдахи: “Я все одно оригінальніше за інших не придумаю, то навіщо ж думати?”

Навчена в такому СПІЛІ людина не може зберігати значного обсягу інформації, необхідного для постійної й систематичної праці. Як засвідчують досвід і результати досліджень психологів і педагогів, тільки систематичне освоєння базових знань стає справжньою основою для творчості студентів. Найяскравіше творчий стиль навчання виявляється під час захисту творчих проектів і завдань, у здійсненні досліджень і експериментів, у процесі розв’язання проблемних завдань і ситуацій, у дискусіях.

Емоційно-ціннісний стиль навчання забезпечує особистісне залучення студентів до навчально-виховного процесу на рівні емпатичного розуміння й ціннісно-сміслового сприйняття навчального матеріалу й духовно-морального образу самого вчителя. Це можливо тільки в разі емоційної відкритості педагога, щирому зацікавленні навчальним предметом. Такий стиль передбачає наявність емпатичних здібностей у педагога, а також уміння організовувати навчально-виховний процес діалогічно.

Результативність цього способу організації навчання збільшується, якщо педагог організовує взаємини зі студентами на основі емоційно-довірливого

спілкування, співпраці й поваги до кожної особистості. Під час використання цього стилю найприйнятнішими є такі форми звертання до студента: “оцініть”, “висловіть своє ставлення, думку, розуміння”, “дайте своє трактування події, факту, явища”, “образно уявіть, що тут більш цінне і значуще для вас”, “складіть, придумайте”.

Педагог, орієнтований на емоційно-ціннісний стиль навчання, стимулює студентів до рефлексії, “праці душі” (за В. О. Сухомлинським), до формування свого ставлення:

- до наукових і технічних досягнень людства;
- до результатів діяльності людини;
- до історичних подій і творів мистецтва;
- до цінності знань і вмінь для професійної діяльності.

Найяскравіше цей стиль навчання виявляється в ігрових формах навчання, у процесі діалогу й театралізованих іграх, тобто під час виконання завдань, що сприяють виявленню самовідчуття, самопізнання, саморозуміння, самооцінки.

У тактиці емоційно-ціннісного стилю навчання можна окреслити типові лінії поведінки педагога:

- перевага ціннісно-сислової інформації, спрямованої на духовно-моральний розвиток студентів;
- орієнтація на емоційно-особистісний спосіб ставлення до навчальної інформації і взаємодії зі студентами;
- добір морально розвиваючих завдань і створення ситуацій оцінки-взаємооцінки-самооцінки в освітньому процесі.

Цей стиль навчання ефективно розвиває:

- образне мислення студента та емоційно-моральну сферу особистості, стимулює до саморефлексії й самопізнання, саморозкриття творчих здібностей і ціннісного ставлення до світу;
- вчить емоційного й діалогічного стилю спілкування з людиною, співпраці і взаємоповаги, визнання її самоцінності.

4. Зміст освіти у ЗВО

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

Складовим змісту освіти є нормативний та вибіркового компоненти. Нормативний компонент змісту освіти визначають відповідні державні стандарти освіти, а вибіркового – вищий навчальний заклад.

Зміст освіти визначають також освітньо-професійна програма підготовки, структурно-логічна схема, навчальні програми дисциплін, інші нормативні акти органів державного управління освітою та вищого навчального закладу; його

відображено у відповідних підручниках, навчальних посібниках, методичних матеріалах і дидактичних засобах.

Освітньо-професійна програма містить перелік нормативних навчальних дисциплін із зазначенням загального обсягу часу (в годинах) для аудиторних занять і самостійної роботи студентів, який відведено для їх вивчення, та форм підсумкового контролю з кожної навчальної дисципліни.

Співвідношення між часом для аудиторних занять і самостійною роботою студентів, форми і періодичність проміжного контролю визначено в навчальному плані вищого навчального закладу.

Структурно-логічна схема підготовки визначає науково-методичне структурування процесу реалізації освітньо-професійної програми (послідовність вивчення навчальних дисциплін, форми і періодичність виконання індивідуальних завдань та проведення контролю тощо).

Проектування змісту навчання у вищих навчальних закладах. Досягнення цілей навчання забезпечується відбором навчального матеріалу і дидактичними процесами, які сприяють переведенню його в знання, вміння, навички та особистісні якості фахівця. Зміст навчального матеріалу і форми його трансформації у знання й уміння зафіксовано у відповідній навчально-програмній документації, основа якої – освітні стандарти, кваліфікаційна характеристика і професіограма фахівця.

Постановці цілей навчання й оптимізації здобуття підготовки фахівців заданої кваліфікації і профілю передуює розробка моделі професійної діяльності фахівця – професіограма.

Професіограма – документ, що регламентує технологію побудови вимог, які професія висуває до особистісних якостей, психологічних здібностей, психолого-фізичних можливостей людини.

Цей документ має забезпечити постановку практичного завдання та організацію його розв'язання з метою оптимізації та підвищення ефективності професійної діяльності фахівця конкретного профілю. У професіограмі відображено такі аспекти професійної діяльності, як соціальні, соціально-економічні, історичні, технічні, технологічні, правові, гігієнічні, психологічні, фізіологічні і соціально-психологічні. Обсяг, глибина і діяльність їх вивчення залежать від соціального замовлення.

Реально навчальний процес здійснюють на основі освітньо-кваліфікаційних характеристик, освітньо-професійної програми, навчального плану і програм.

Питання дидактичного планування (методика складання кваліфікаційних характеристик, освітньо-професійної програми, навчальних планів і програм, систематизація матеріалу з урахуванням міжпредметних і внутрішньо предметних зв'язків) докладно висвітлено в педагогічній літературі. Зміст навчально-нормативних документів, які розробляють, має відображати результати попереднього дидактичного прогнозування. У зв'язку з цим слід уточнити функції

освітньо-кваліфікаційних характеристик, освітньо-професійної програми, навчального плану і навчальних програм – документів, які фактично прогнозують зміст підготовки майбутніх фахівців.

Існують різні підходи до визначення сутності поняття “освітньо-кваліфікаційна характеристика” (ОКХ). Проте очевидно, що головне її призначення – слугувати еталоном кваліфікації фахівця цього профілю. Тому в кваліфікаційних характеристиках потрібно конкретно вказати не тільки вимоги до особистісних характеристик майбутнього спеціаліста, а й до компонентів його трудової діяльності, рівні виконання відповідних трудових процесів.

Освітньо-кваліфікаційна характеристика – офіційний і стабільний документ, поряд із освітнім стандартом та навчальним планом, який діє впродовж досить тривалого часу. Кваліфікаційні характеристики створюють для опису цілей підготовки кваліфікованих кадрів і вони слугують для оцінки ступеня майстерності фахівців.

Загалом ОКХ містить такі положення:

- діяльнісне призначення фахівця із вказівкою його кваліфікації. Також потрібно зазначити його спеціалізацію (дослідницька, проектно-конструкторська, проективно-технологічна, сервісно-профілактична, організаційно-комерційна, культурно-просвітницька, педагогічна тощо);

- вимоги до знань і умінь, яким повинен відповідати випускник ВНЗ. У розділі “Вимоги до знань” виокремлюють загальнопрофесійні вимоги (для групи спеціальностей) і спеціальні (характерні для певного фаху) знання, а в розділі “Вимоги до умінь” – перелік умінь, якими має володіти фахівець загалом, а також кваліфікаційні вміння, якими має володіти у своїй діяльності молодший спеціаліст чи спеціаліст;

- вимоги до підготовки фахівців виявляють особливості спеціальності і встановлюють необхідний обсяг професій, соціальних і громадських функцій і завдань, які випускники ВНЗ повинні вміти розв’язувати в практичній діяльності.

Положення, зазначені в ОКХ, зазвичай, сформульовані на соціологічному і виробничому рівнях. Тому науково-педагогічним працівникам необхідно трансформувати ці завдання до педагогічного рівня.

Удосконалюючи ОКХ, потрібно: враховувати динаміку розвитку техніки, зміни вимог нормативних керівних документів, що регламентують виробничо-економічний процес; використовувати відомості анкет-характеристик випускників ВНЗ; вивчати виробничу ситуацію і функціональні обов’язки; узагальнювати думки провідних фахівців і слухачів факультету підвищення кваліфікації.

Головними засобами діяльності фахівців вищої ланки є засоби духовні й матеріальні. Духовні засоби праці фахівця – його вміння й навички, якими він користується в процесі своєї діяльності. Матеріальні містять комплекс виробничого устаткування, приміщень і споруд, контрольно-вимірювальну

апаратуру, діагностичне устаткування, інформаційно-обчислювальну техніку, засоби механізації і автоматизації.

Додаткові засоби діяльності – нормативно-технічні матеріали, керівні документи, стандарти, галузеві нормативи, правила техніки безпеки виробничої санітарії тощо, що регламентує процес виробництва та економічну життєдіяльність людства і природи.

Освітньо-професійна програма – державний нормативний документ, у якому узагальнено зміст навчання, встановлено вимоги до змісту, обсягу та рівня освітньої й професійної підготовки фахівця за певною спеціальністю певного освітньо-кваліфікаційного рівня.

Нормативні документи, що визначають зміст освіти. Навчальний план – нормативний документ, що його складає вищий навчальний заклад на підставі освітньо-професійної програми та структурно-логічної схеми підготовки, у ньому подано перелік та обсяг нормативних і вибіркових навчальних дисциплін, послідовність їх вивчення, конкретні форми проведення навчальних занять (лекцій, лабораторних, практичних, семінарських, індивідуальних занять, консультацій, навчальних і виробничих практик) та їх обсяг, графік навчального процесу, форми і засоби проведення поточного й підсумкового контролю. У навчальному плані вказано й час, відведений на самостійну роботу.

Навчальний план розробляють на весь період реалізації відповідної освітньо-професійної програми і затверджує керівник вищого навчального закладу.

У ньому реалізовано цілі та завдання виховання майбутнього фахівця, основні принципи добору наукової інформації, її систематизації з урахуванням міжпредметних зв'язків і логіки викладу матеріалу. Тут знаходять своє втілення ідеї розвитку особистості на основі органічного поєднання загальної, політехнічної і професійної освіти, з'єднання навчання з продуктивною працею, розвитку творчого мислення та пізнавальної активності студентів, їх самостійності в надбанні знань, зв'язку теоретичної й практичної підготовки, спадкоємності з іншими типами навчальних закладів.

Науково обґрунтовані принципи побудови навчальних планів розробляють на різних рівнях професійної підготовки кадрів. Узагальнюючи досвід таких досліджень, можна висунути незалежно від їхньої кваліфікації і профілю такі основні принципи побудови навчальних планів підготовки фахівців, а саме:

- гуманістичного спрямування, орієнтований на задоволення освітніх запитів особистості, виховання високоморальних загальнолюдських якостей майбутнього фахівця;

- науковості, який передбачає відповідність отримання освіти до рівня й перспектив розвитку науки, формування в студента наукового світогляду на основі правильних уявлень про загальні і спеціальні методи наукового пізнання, засвоєння основних закономірностей процесу пізнання з позицій діалектичного матеріалізму;

- систематичності й послідовності, потребує розміщувати навчальні дисципліни з урахуванням логіки досліджуваної наукової системи знань і закономірностей розвитку наукових понять у свідомості студентів;
- доступності, що враховує рівень підготовки студентів;
- єдності навчання, виховання розвитку, який передбачає нерозривний зв'язок навчання з формуванням світоглядних, поведінкових і творчих якостей особистості кожного студента;
- гуманітаризації, який передбачає залучення до змісту всіх навчальних курсів (не тільки гуманітарних, й природничо-математичних, технічних і виробничо-технологічних) відомостей про роль і місце в соціальному, економічному і науково-технічному прогресі, його відповідальності за майбутнє цивілізації і духовних скарбів;
- зв'язку теорії з практикою за умови базової ролі теорії, який передбачає необхідність підведення студентів до розуміння значення теорії в житті, практиці, виробничій праці; розвитку в них здібностей умілого застосування засвоєних знань, умінь і навичок для розв'язання завдань практичного і виробничого характеру;
- політехнічний, який передбачає цілісність загальної політехнічної і професійно-політехнічної освіти й забезпечує професійну мобільність фахівця, його здатність орієнтуватися в системі громадського виробництва, за найкоротший термін адаптування до змін та змісту праці;
- професійної спрямованості, який передбачає загальну орієнтацію всіх студійованих дисциплін на остаточні результати навчання студентів, пов'язані з набуттям конкретної спеціальності;
- стабільності й динамічності, який передбачає наявність стабільної (базової) частини вивчення навчальних предметів і динамічної (спеціальної) частини, змінюваної з урахуванням вимог виробництва до підготовки фахівців;
- уніфікації і диференціації, зумовлений об'єктивними особливостями і закономірностями характеру, змісту праці фахівців цього профілю і кваліфікації і та врахуванням індивідуальних особливостей студентів;
- спадкоємності змісту освіти, а також з різноманітними видами неформальної освіти й самоосвіти;
- інформаційної технологічності навчання, орієнтований на застосування в освітньо-виховному процесі педагогічно виправданих засобів інформаційної та комп'ютерної техніки (персональних комп'ютерів, інформаційних банків даних і знань, комп'ютерних експертних систем тощо).

Характерною рисою нового покоління навчальних планів системи навчання у ВНЗ є створення умов, які сприяють самоактуалізації та самореалізації особистості. Ця можливість виявляється у гнучкості системи навчання,

покликаній забезпечити врахування індивідуальних пізнавальних особливостей студентів, їхні інтереси та уподобання.

Реалізація цієї ідеї виявляється у блочній побудові навчальних планів з великим вибором елективних курсів, рейтингової системної оцінки знань (кількісною системою “залікових одиниць”), широким спектром можливостей для самостійної поглибленої професійної спеціалізації; у створенні можливості застосування відкритих систем навчання, які дають змогу організувати навчання студентів за індивідуальними програмами.

Програма навчальної дисципліни. Які функції програми навчальної дисципліни та які вимоги до неї?

На кожний предмет розробляють програму навчальної дисципліни – нормативні документи, що визначають роль і місце навчального предмета в системі підготовки фахівців, цілі його вивчення, перелік тем навчального матеріалу, форми організації навчання.

Програми навчальної дисципліни забезпечують професійну підготовку фахівців. Їх розробляють у взаємозв’язку та з метою забезпечити цілісне оволодіння навчальним матеріалом, необхідним для успішного виконання професійної діяльності, запобігти можливому дублюванню, урахувати міжпредметні зв’язки, визначаючи послідовність вивчення навчальних предметів.

На стадії розв’язання дидактичного завдання – проектування цілей та змісту навчання, про що вже йшлося, керуються освітньо-кваліфікаційними характеристиками. Після визначення цілей і адекватного змісту навчального предмета розробляють проект програми навчального предмета, а після вибору необхідних форм навчання створюють робочі навчальні програми.

Нині програми навчальних дисциплін, зазвичай, визначають лише обсяг знань, які підлягають засвоєнню. Але функція програми навчальної дисципліни явно недостатня. Крім свого традиційного призначення, програма і пояснювальна записка до неї мають вказувати:

- роль і значення відповідної навчальної дисципліни в майбутній професійній діяльності фахівця;
- основні перспективні напрями розвитку досліджуваної науки й галузі техніки;
- обсяг і зміст умінь та навичок, що їх повинні опанувати студенти;
- основні риси творчої діяльності, необхідні для роботи майбутнього фахівця, а також характер навчально-пізнавальних проблем і завдань, які сприяють формуванню цих рис;
- найважливіші світоглядні ідеї і категорії, які підлягають засвоєнню на конкретній змістовій основі;
- очікувані результати навчання, тобто необхідні рівні засвоєння навчального матеріалу.

Зазначені компоненти програми навчальної дисципліни (ПНД) сукупно є конкретним висловленням цілей навчання за цим навчальним предметом, на досягнення яких мають бути спрямовані зусилля педагога і студентів у процесі навчання. За аналогічною схемою можна конкретизувати цілі навчання з кожного розділу і теми навчальної дисципліни в робочій навчальній програмі.

Складаючи ПНД, необхідно додатково врахувати низку конкретних вимог, пов'язаних із необхідністю відображення в них новітніх досягнень науки, техніки технології; забезпечення спадкоємності та єдності загальноосвітньої, політехнічної і професійної підготовки студентів; встановлення раціональних міжпредметних і внутрішньопредметних зав'язків; виховання зацікавлення спеціальністю, розуміння громадської значущості своєї праці, почуття колективізму, відповідальності, а також підприємливості та ініціативи.

Формування освітньої кваліфікаційної характеристики, навчального плану і навчальних програм – не самоціль. Ці документи, насамперед навчальні програми – найбільш динамічні. Проте вони зможуть успішно виконувати свої функції, якщо їхній зміст безперервно і з певним випередженням адаптуватимуть до нестабільних вимог відповідної галузі господарства. У зв'язку з цим такі прогностичні завдання, як дослідження тенденцій у змінах характеру, об'єктів і. праці фахівців, а також вивчення перспектив розвитку тієї чи іншої конкретної галузі науки і техніки розв'язують не епізодично, а безперервно, систематично, унаслідок безперервних змін зазначених об'єктів прогностичного дослідження.

Це дає підстави поряд із раніше введеним терміном “стратегічне прогнозування” використовувати для позначення безперервного процесу отримання прогностичної інформації термін “оперативно-тактичне прогнозування”. Результати такого короткотермінового прогнозування використовують для оперативного корегування змісту навчання в процесі поточного календарно-тематичного і позанятого планування навчального процесу.

Крім того, на основі дослідно-експериментальної роботи, а також під час реального навчального процесу потрібно виробити пропозиції з удосконалення наявних кваліфікаційних характеристик, навчальних планів і програм, які враховують надалі в розробці нових варіантів цієї навчально- програмної документації.

Навчальна література. Конкретний зміст навчальних програм висвітлено в навчальній літературі – підручниках, посібниках, довідниках та ін.

Навчальний підручник – книга, що містить основи наукових знань з певної навчальної дисципліни відповідно до мети навчання, визначеної програмою та вимогами дидактики. Підручник за своїм змістом і структурою має бути чітко спрямованим на виконання певних функцій: освітньої, розвивальної, виховної, управлінської.

І. Г. Підласий виокремлює такі функції підручника:

– мотиваційна – передбачає створення таких стимулів для студентів, які б зумовлювали зацікавлення певним предметом зокрема і процесом навчання загалом;

– інформаційна – відображає дидактичні цілі та завдання навчання, описує зміст, визначає систему пізнавальних дій з матеріалом, форми навчання та способи контролю;

– контрольно-корегувальна – передбачає можливості перевірки, самооцінки та лекції процесу і результатів навчання; а також виконання тренувальних завдань для формування необхідних умінь і навичок. Підручники мають відповідати певним вимогам:

- містити матеріал високого рівня узагальнення і водночас конкретний;
- наводити наукові відомості, але бути доступними для студентів, враховуючи особливості їхніх вікових та індивідуальних показників розвитку;
- бути інформативними і водночас лаконічними, пов'язувати навчальний матеріал із додатковою літературою, спонукати до самоосвіти і творчості;
- містити необхідні ілюстрації у вигляді картин, карт, схем, діаграм, фотографій;
- формулювання основних положень, висновків мають бути гранично ясними і чіткими;
- особливе значення має не лише доступність, а й проблемність викладу навчального матеріалу, здатність підручника розвивати пізнавальні інтереси учнів і стимулювати їхнє творче мислення.

Структура підручника:

- тексти – основний, додатковий, пояснювальний;
- позатекстові компоненти – апарат організації процесу засвоєння змісту, запитання і завдання, інструктивні матеріали (пам'ятки, зразки розв'язування завдань, прикладів); таблиці; вправи; ілюстративний матеріал (фотографії, малюнки, плани, карти та ін.).

За характером відображення дійсності тексти можуть бути емпіричними (відображати факти, явища, події, містити вправи, правила) і теоретичними (містити закономірності, теорії, методологічні знання).

За основним методом викладу матеріалу тексти можуть бути: репродуктивні, проблемні, програмовані, комплексні.

Репродуктивні тексти – високоінформативні, структурні, зрозумілі студентам, відповідають завданням пояснювально-ілюстративного навчання.

Проблемні тексти подають у формі проблемного монологу, в якому для створення проблемних ситуацій позначають суперечності, вирішують проблему, аргументують логіку формування думки.

Програмовані тексти – зміст подано частинами, а для засвоєння кожного інформативного блоку є контрольні запитання.

Комплексні тексти – містять певні дози інформації, необхідні студентам для розуміння проблеми, а проблему визначають за логікою проблемного навчання.

Матеріал підручника необхідно доповнювати додатковою інформацією, бо його зміст надто конспективний і знання, здобуті тільки з нього, будуть обмеженими. Тому, крім підручника, слід використовувати додаткові джерела, зокрема навчальні посібники.

Навчальний посібник – книга, зміст якої повністю відповідає навчальній програмі або ж розглядає окремі теми навчального предмета; може містити емпіричний матеріал, що слугує закріпленню основного теоретичного матеріалу. Матеріал посібника розширює межі підручника, містить додаткові, найновіші та довідкові відомості.

До навчальних посібників належать: хрестоматії, словники, збірники задач і вправ, довідники, комплекти карт, таблиць тощо.

Підручники і навчальні посібники сприяють формуванню у студентів навичок самостійної пізнавальної діяльності, самоконтролю, є засобом керівництва їх пізнавальною діяльністю.

5. Закони та закономірності навчання

Розкривши сутність, структуру, рушійні сили навчання, взаємозв'язки його компонентів, особливості функціонування й розвитку цього процесу загалом та діяльності його суб'єктів (педагога й студентів), ми виходимо на рівень пізнання законів і закономірностей навчального процесу. Однак донедавна вчені-педагоги утримувалися від формулювання педагогічних законів загалом і дидактичних зокрема через низку причин.

Закон, як відомо, відображає внутрішній необхідний зв'язок явищ і процесів, які існують незалежно від суб'єкта, який пізнає ці закони.

Навчання ж, як і будь-який соціальний процес, складається з цілеспрямованої діяльності, спілкування, співпраці його суб'єктів – людей, які мають право вибору життєвих планів і засобів їхнього досягнення. Але діяльність людей тісно пов'язана із середовищем, навколишнім світом, вона залежить від історичного досвіду, світорозуміння, технологічної озброєності, нарешті, закономірностей розвитку психіки й колективної свідомості.

Отже, навчання, суб'єктне за своїми виявами в конкретних умовах, за соціальними засадами, глибинними коренями і взаємодіями – об'єктивне, яке підпорядковується об'єктивним законам і закономірностям.

Водночас педагогічні закони, які впливають на процеси виховання, навчання й розвитку багатьох чинників, майже ніколи не дають чітко гарантованого, однозначного результату. Вони мають імовірний характер, виявляються як тенденції, їхня дія залежить від наявності багатьох умов, до яких належить також свідомо енергійна діяльність учасників цих процесів.

І нарешті, зв'язок між об'єктивними законами, поведінкою людей, їхньою свідомістю, а ще більше – підсвідомістю, дуже неоднозначний. Він не вкладається в межі чітких причинно-наслідкових зав'язків, суворого детермінізму.

Отже, навчання як педагогічний процес, як об'єктивний за своєю суттю, є частиною об'єктивного процесу розвитку суспільства, конкретно-економічного контексту. Як суб'єктивний за своїми активними виявами, він виявляється в можливостях реалізації. Саме ці об'єктивні засади, способи зв'язку об'єктивного й суб'єктивного, відображають дидактичні закони. їхній цілеспрямований, свідомий, суб'єктивний вияв у діяльності педагога й тих, хто навчається, більш очевидно відображено в педагогічних ідеях, зв'язку минулого, сьогодення і майбутнього. Це також виявляється у принципах.

Законом у дидактиці можна вважати внутрішній істотний зв'язок явищ навчання, який зумовлює їхній необхідний вияв і розвиток (І. Я. Лернер).

У працях учених Ю. К. Бабанського, В. Бондаря, Б. С. Гершунського, М.І. Махмутова, І. Я. Лернера, М. Н. Скаткіна, І. П. Підласого, І. В. Малофіїва та інших виокремлено закони навчання, які одержали визнання науково-педагогічної громадськості. Коротко охарактеризуємо їх.

Закон соціальної зумовленості цілей, змісту й методів навчання. Він розкриває визначальний вплив суспільства через соціальне замовлення освіти на зміст, мету, масштаби, засоби, методи організації навчального процесу.

Закон розвивального і виховного впливу навчання. І зміст, і стиль спілкування, і характер завдань – усі компоненти навчання неодмінно впливають на формування орієнтації, особистісних якостей, духовного світу, здібностей, рис характеру студентів.

Закон зумовленості результатів навчання особливостями діяльності й спілкування студентів. Цей закон розкриває вплив процесів, які формують особистість, зокрема пізнавальних, ступінь самостійності й продуктивності діяльності студентів, на результати навчання.

Закон цілісності та єдності педагогічного процесу. Відображає зв'язки частин (наприклад, факту, закону) і цілого (теорії, загальної наукової картини світу тощо), взаємозв'язок раціонального й емоційного, репродуктивного й продуктивного, зумовлює необхідність гармонійної інтеграції предметів, змістового, мотиваційного й операційного компонентів (діяльності), оволодіння знаннями і розвитком.

Закон взаємозв'язку та єдності теорії і практики в навчанні. Означає, що будь-яке наукове знання, пряме або опосередковане, спрямоване на застосування на практиці (та й базується, зрештою, на ній). Звідси – необхідність спиратися на суспільну практику й життєвий досвід студентів, конкретизувати й застосовувати наукові положення на практиці, наскільки дає змогу специфіка матеріалу, підготовленість студентів та умови навчання.

Закон взаємозв'язку і взаємозумовленості індивідуальної, групової й колективної навчальної діяльності. Ці види організації діяльності можуть бути розділені в часі або поєднуватися, взаємопроникати. Певному видові діяльності на певному етапі можна віддати перевагу, але вони мають не заперечувати, а доповнювати один одного.

Зазначені закони мають об'єктивні джерела й діють у будь-яких ситуаціях навчання.

Крім законів, існують закономірності. Закономірність трактують або як вияв законів, часто ще не усвідомлених і чітко не сформульованих, або як загальні вияви впорядкованості розвитку, як сукупну дію багатьох законів. Обидва трактування прийнятні для дидактики.

Підкреслимо, що йдеться саме про закономірності, які відображають, але не замінюють законів і закономірностей психічного розвитку, спілкування, соціальної адаптації, а відображають зв'язки між провідними компонентами навчання – викладанням, учінням, об'єктом вивчення (змістом матеріалу) і результатами.

Щодо вияву закономірностей, то їх дуже багато, і вони найчастіше відображають емпірично встановлені залежності. Доцільно навести кілька прикладів. Існує давно виявлений на практиці закономірний зв'язок між ступенем авторитету педагога й результатами його впливу на студентів, яких він виховує, зв'язок між ставленням студентів до педагога й результатами навчання, залежність продуктивності засвоєння нового від базових знань і досвіду того, кого навчають, тощо.

Закономірності навчання. Закономірності навчання (дидактичні закономірності) – об'єктивні, стійкі й суттєві зв'язки в навчальному процесі, що зумовлюють його ефективність: спрямованість навчання на розв'язання взаємопов'язаних завдань всебічного і гармонійного розвитку особистості студента (С.У. Гончаренко). Закономірність відображає об'єктивні, суттєві, необхідні, загальні, стійкі взаємозв'язки, які повторюються за певних умов.

Специфіка дидактичних закономірностей полягає в тому, що вони відображають стійкі залежності між усіма елементами навчання – діяльністю педагога, діяльністю студента та об'єктом засвоєння, тобто змістом навчання.

Проблему класифікації закономірностей навчання вивчали різні педагоги. Зокрема, М.М. Фіцула розрізняє дві великі групи: об'єктивні та суб'єктивні.

Об'єктивні закономірності процесу навчання:

- виховний і розвивальний характер навчання. У процесі навчання студенти засвоюють знання, на цій основі у них формуються науковий світогляд, моральні, трудові, естетичні та фізичні якості, відповідне ставлення до процесу навчання. Водночас відбувається процес розвитку особистості, її пізнавальних сил – мислення, пам'яті, уваги, уяви, мовлення та ін.

- ефективність реалізації закономірності виховного і розвивального

характеру навчання зростає за умови, що педагог знає і враховує у процесі навчання переконання студентів, їхнє ставлення до знань, глибину усвідомленості, світоглядні ідеї та риси характеру, які формуються в результаті навчання.

– зумовленість навчання суспільними потребами. Кожен етап розвитку людської цивілізації потребує певного рівня вихованості й освіченості членів суспільства, чого досягають завдяки навчанню. Становлення і розвиток Української держави потребують високоосвічених, усебічно розвинутих громадян, національно свідомих, із почуттям причетності до державотворення.

– ефективність навчального процесу залежить від умов, у яких він відбувається, навчально-матеріальної бази (навчальні кабінети, майстерні, їх оснащення технічними засобами навчання, приладами, інструментами, комп'ютерною технікою, дидактичними матеріалами тощо)

– процес навчання залежить від реальних навчальних можливостей студентів. Його зміст і методи вибирають передусім з огляду на реальні навчальні можливості студентів, зумовлені рівнем розвитку інтелектуальної, емоційної та вольової сфер, знань і вмінь, навичок до навчання, ставленням до навчання, фізичним станом і працездатністю.

– ефективність процесу навчання залежить від рівня активності студента.

Суть цієї закономірності полягає в тому, що результати навчання студента залежать від характеру навчально-пізнавальної діяльності й рівня розвитку його мотиваційної сфери.

Процес навчання передбачає цілеспрямовану взаємодію педагога та студентів. Навіть якщо студент опановує предмет самостійно, педагог спрямовує його пізнавальну діяльність і контролює її.

Навчальний процес ефективний лише за умови активності студентів. Що більша різноманітність діяльності студентів на навчальному занятті, що більша інтенсивність їхньої праці, яку організував педагог, то результативніший процес навчання.

Суб'єктивні закономірності, процесу навчання:

– поняття студенти можуть засвоїти лише тоді, коли організовано пізнавальну діяльність щодо співвідношення понять, відокремлення одних понять від інших;

– навички сформуються лише за умови організації відтворення операцій і дій, покладених в їх основу;

– міцнішому засвоєнню змісту навчального матеріалу сприяє більш систематично організоване пряме й відтерміноване повторення цього змісту та його введення в систему вже засвоєного раніше змісту;

– опанування складними способами діяльності залежить від успішного оволодіння попередніми простими видами діяльності, що входять до складного способу, і від готовності студентів визначати ситуацію, у якій ці дії можна

використати;

- рівень і якість засвоєння за рівних умов (пам'ять, здібності) залежить від урахування педагогом ступеня значущості для студентів засвоюваного змісту;
- використання педагогом варіативних завдань, що передбачають застосування засвоєних знань в істотних для студентів ситуаціях, сприяє формуванню готовності до перенесення засвоєних знань і пов'язаних з ними дій у нову ситуацію.

Загальними закономірностями процесу навчання є:

- закономірності мети навчання, які залежать від рівня й темпу розвитку суспільства, його можливостей і потреб, від того, наскільки розвинута педагогічна теорія і практика;
- закономірності змісту навчання, що впливають із загальної мети й цілей навчання, темпів соціального та науково-технічного прогресу, вікових та індивідуальних можливостей студента, матеріально-технічної бази навчальних закладів;
- закономірності управління процесом навчання визначаються інтенсивністю й зв'язками у системі навчання, обґрунтованістю корекційних впливів;
- закономірності методів навчання залежать від знань і навичок педагогів у застосуванні методів, мети і змісту навчання, віку й можливостей студентів, організації навчального процесу;
- закономірності стимулюванню навчання залежать від внутрішніх і зовнішніх стимулів (мотивів) навчання;
- закономірності якості навчання пов'язані з попередньо досягнутими результатами, характером і обсягом навчального матеріалу, організаційно-педагогічною взаємодією між педагогом та студентами.

І.П. Підласий звернув увагу на поділ конкретних закономірностей навчання на: дидактичні, гносеологічні, психологічні, соціологічні, організаційні.

1. *Дидактичні закономірності* охоплюють результати навчання, продуктивність засвоєння обсягу знань, умінь, навичок, складність навчального матеріалу тощо:

- результати навчання (у відомих межах) прямо пропорційні усвідомленню цілей навчання студентом;
- результати навчання залежать від способу участі студентів у навчальній діяльності;
- результати навчання залежать від методів, що їх застосовують;
- результати навчання залежать від засобів, які застосовують;
- навчання через “дії” у 6-7 разів продуктивніше, аніж через “слухання”.

2. *Гносеологічні закономірності* визначають вплив розумового розвитку на здобування навчальної інформації, продуктивність творчого мислення, і проблемність та інтенсивність навчання:

- продуктивність засвоєння знань, умінь прямо пропорційна потребі вчитися;
- результати навчання (у певних межах) прямо пропорційні вмінню студентів організовувати власну навчально-пізнавальну діяльність;
- продуктивність засвоєння знань, умінь (у певних межах) прямо пропорційна обсягу практичного застосування знань, умінь;
- продуктивність засвоєння залежить від рівня проблемності навчання, інтенсивності участі студентів у розв'язання посильних і значущих для них навчальних проблем.

3. *Психологічні закономірності* характеризують індивідуальні психічні властивості, процеси, які впливають на продуктивність навчання:

- продуктивність навчання (у певних межах) прямо пропорційна інтересу студентів до навчальної діяльності;
- результати засвоєння конкретного навчального матеріалу залежать від здібностей студентів до оволодіння конкретними знаннями, уміннями, від індивідуальних уподобань студентів;
- продуктивність навчання зумовлена рівнем, силою, інтенсивністю й особливостями мислення студентів;
- продуктивність навчання (у певних межах) залежить від рівня розвитку пам'яті;
- продуктивність діяльності зумовлена рівнем сформованості навичок і вмінь;
- кількість повторень значно впливає на продуктивність навчання.

4. *Соціологічні закономірності* визначають вплив розвитку учасників навчального процесу на продуктивність і результативність навчання, а також рейтинг, престиж кожного педагога, його взаємодію з педагогом:

- розвиток індивіда зумовлений розвитком усіх інших індивідів, з якими він перебуває в прямому або непрямому спілкуванні;
- престиж студента в академічній групі залежить:
- від позиції, яку він займає; 2) від ролі, яку він виконує; 3) від академічних успіхів і досягнень; 4) від індивідуальних якостей;
- ефективність навчання залежить від якості спілкування педагога зі студентами;
- дидактогенія (грубе ставлення педагога до студента) веде до зниження ефективності навчання академічної групи загалом і кожного зокрема.

5. *Організаційні закономірності* встановлюють оптимальні активні форми і види організації навчання, за допомогою яких формується мотивація, інтерес до навчання тощо:

- ефективність навчання залежить від організації, лише та організація навчання заслуговує на увагу, яка розвиває в студентів потребу вчитися, формує пізнавальні інтереси, приносить задоволення, стимулює пізнавальну активність;

- результати навчання (у певних межах) прямо пропорційні ставленню студентів до навчальної праці, своїх навчальних обов'язків;
- розумова працездатність залежить від стану здоров'я, режиму розумової діяльності, статі, віку і пори року, дня тижня, часу доби;
- продуктивність навчання зумовлена рівнем організації педагогічної праці.

У дидактичній теорії закономірності навчання поділяють на *зовнішні та внутрішні*.

Для зовнішніх закономірностей характерні:

- соціальна зумовленість мети, змісту і методів навчання;
- виховний і розвивальний характер навчального процесу;
- вербально-діяльнісний характер навчання;
- залежність результатів навчання від особливостей взаємодії студента з навколишнім середовищем.

Внутрішні закономірності процесу навчання передбачають:

- залежність розвитку навчання від пізнавальних і практичних завдань, рівня сформованості знань, навичок і вмінь;
- взаємодію педагога та студента;
- активність студента та її вплив на результативність навчання;
- структура й послідовність навчальних завдань.

Закони й закономірності є базою виникнення й розвитку педагогічних ідей, спрямованих на вдосконалення освіти. Серед них – уже неодноразово згадувана ідея спрямованості навчання на різнобічний розвиток особистості, духовно багатой, індивідуально своєрідної, гармонійної, здатної до плідної праці для суспільства; ідея комплексного підходу до навчання й виховання, яка дає змогу в єдності, у спільній діяльності розв'язувати багато розвивальних і виховних завдань; ідея оптимізації змісту, методів та умов навчання і виховання, яка дає змогу в конкретних умовах домагатися найвищих результатів з мінімальними втратами (дві останні ідеї розкрито в працях Ю.К. Бабанського); ідея єдності навчання й реабілітації (лікувальна і корекційна педагогіка), яка стала особливо актуальною у зв'язку з катастрофічним погіршенням здоров'я дітей, кризою дитинства й родини, загальною соціальною нестабільністю останнього десятиліття в країні.

Закони, закономірності й провідні педагогічні ідеї реалізуються у практиці, регулюють її через систему принципів навчання.

6. Принципи навчання

Теоретичну концепцію навчання, уявлення про сутність, мету, структуру, рушійні сили й закономірності навчання потрібно реалізувати на практиці, узяти за основу для проектування навчального процесу та його реалізації. Мостом, який поєднує теоретичні уявлення з практикою, є принципи навчання.

Принцип обов'язковий для будь-якого етапу, для будь-якої навчальної ситуації, тоді як інші нормативні категорії (правила, поради, рекомендації, вимоги) не мають настільки обов'язкового характеру (немає правила без винятку). Принципи є вихідними положеннями для організації практики, оскільки вони – результат розвитку наукового знання, теорії.

Принцип – керівне положення щодо реалізації знання про мету, сутність, зміст і структуру навчання на практиці.

Емпіричне обґрунтування принципів, яке здебільшого формували раніше безпосередньо на основі практики, тепер дедалі частіше замінюють повним теоретичним обґрунтуванням, за схемою: практичне завдання – наукова проблема – задум – розв'язання – гіпотеза – способи її перевірки – теоретична інтерпретація результатів – принцип.

Деякі процедури такого обґрунтування розкрито в працях В.В. Краєвського. Обґрунтуванням кожного принципу може бути не так окреме положення, як педагогічна теорія загалом, сучасна гуманітарно-особистісна парадигма, яку пояснюють загальною специфікою принципів, що визначають зміст і перебіг педагогічного процесу в будь-яких конкретних варіантах. Також повним вираженням теорії або закономірності є вся система принципів, скерована до практики.

Щодо конкретних умов навчання, то їх враховують на основі гнучкого застосування вимог, які випливають із принципів, правил та вибору методів до відповідних обставин.

Принципи навчання розглядають у сучасній дидактиці як рекомендації, що спрямовують педагогічну діяльність і навчальний процес загалом, як способи досягнення педагогічних цілей з урахуванням закономірностей та умов перебігу навчально-виховного процесу.

Суть будь-якого принципу в тому, що це рекомендація, орієнтир у способах досягнення міри, гармонії, продуктивної взаємодії в поєднанні протилежних сторін, основ, тенденцій педагогічного процесу.

Протилежні тенденції навчання або відображені в суті самого принципу, або виявляються під час його взаємодії з іншими принципами. Кожен принцип (або його пара), таким чином, регулює розв'язання конкретних педагогічних суперечностей, сприяє загальній гармонії, узгодженості, взаємодії.

Принципи розвивального навчання регулюють співвідношення оволодіння змістом і розвитком; принцип систематичності спрямовує на досягнення єдності частини й цілого, елемента й структури в оволодінні змістом; принцип наочності регулює відношення й взаємозв'язок конкретно-образних та абстрактно-логічних елементів у пізнанні; принцип міцності – взаємозв'язок і взаємодію між сприйняттям й осмисленням, з одного боку, і запам'ятовуванням – з іншого; принцип науковості регулює співвідношення явища й сутності, пояснення й прогнозу, тлумачення й перетворення дійсності; принцип позитивної мотивації і

сприятливого емоційного фону – співвідношення потреби й мотиву, раціонального й емоційного.

Існують принципи, подвійність яких закладено навіть у їхньому найменуванні: зв'язку теорії з практикою; поєднання педагогічного управління з розвитком самостійності тих, кого навчають; єдності навчальної і науково-дослідницької діяльності (у ВНЗ), поєднання колективної роботи з індивідуальним підходом.

Система принципів навчання. Система принципів – функціональна система, спрямована на досягнення корисного результату, який має виховний і розвивальний ефект. Кожен компонент такої системи робить свій внесок у досягнення загального результату. Взаємозв'язок компонентів такої системи виражено терміном взаємодія. Саме необхідність взаємодії обмежує ступінь свободи у виявленні кожного окремого принципу (тобто межі його дії), з одного боку, і специфіку його функціонування (внутрішню організацію, способи зовнішнього виявлення тощо) – з іншого.

Система принципів володіє також властивістю цілісно відображати навчальний процес і тому відкриває можливість комплексного підходу до його вдосконалення, під час якого зміни окремих компонентів так чи інакше відображають інші компоненти й загальні характеристики процесу.

Кроком уперед у розумінні взаємодії принципів став по-парний розгляд поєднаних принципів (науковості й доступності, систематичності й зв'язку теорії з практикою тощо). Однак зазначимо, що вибір пар принципів у дидактичних посібниках, де кожен з принципів фігурує лише в одній з пар, вимагає ретельного обґрунтування, і якщо очевидна ймовірність та доцільність розглядати разом принципи міцності знань та їхньої доступності, то навряд чи обґрунтованим є виокремлення такої пари принципів, як міцність і всебічний розвиток пізнавальних сил.

Систему цементують взаємозумовленість і взаємопроникнення принципів. Кожний з них діє лише за умови дії решти, виявляється в них і вбирає їх до себе.

Важливо звернути увагу на те, що в системі має бути центральний, системоутворювальний принцип, яким, на основі сучасної концепції навчання, є *принцип розвивального і виховного навчання*. Він тісно пов'язаний насамперед з *принципом соціокультурної та природної зумовленості навчання*, а для професійної освіти – з *принципом фундаментальності й професійної спрямованості*. Решта принципів - похідні від цих провідних, конкретизують їх, розкривають умови їхнього втілення.

Принцип розвиваючого і виховного навчання. Саме цей принцип виявляє провідну мету функціонування педагогічної системи. Він пов'язує воедино основні педагогічні категорії (виховання, навчання, освіти, розвиток), визначаючи їхню співвідпорядкованість, а всі інші принципи постають щодо цього як рекомендації про засоби й умови досягнення головної мети – формування

необхідних рис особистості, усебічного гармонійного розвитку тих, кого навчають, їхньої готовності до самореалізації.

Змістом провідного принципу є регулювання зв'язку й взаємодії між оволодінням знаннями, способами діяльності й розвитком, між описово-фактологічним і оцінно-аналітичним аспектами навчання, між долученням до цінностей соціуму, адаптацією його в суспільство й індивідуалізацією, збереженням і розвитком унікальності, неповторності особистості.

Знання є матеріалом формування особистості, умовою її становлення. Тому в навчанні завжди потрібно висувати не лише освітні, а й розвивальні та виховні цілі й завдання, враховуючи особливості й можливості особистісного розвитку, соціальні установки і цінності. Гармонізувати особистісне й соціальне – головне і найскладніше завдання навчання.

Педагог, взаємодіючи з тими, кого навчає, одночасно дає їм знання й розвиває їх, але, навчаючи, долучає їх до суспільних умов, соціальних цінностей. Він адаптує їх для суспільства, не підкоряючи їх суспільству. І саме як розвинута, творча, вільна особистість, людина виявляється найкориснішою в демократичному, організованому на гуманістичних началах суспільстві. Механізм такого розвитку – розвиваюча діяльність того, кого навчають, у “зоні його найближчого розвитку”.

Для системи професійної освіти другим важливим принципом, який реалізує мету, є *принцип фундаментальності освіти та її професійної спрямованості*. Він вимагає правильного співвіднесення орієнтації на широку ерудицію й вузьку спеціалізацію, фундаментальність і технологічність у процесі підготовки та в результатах навчання, успішного загального розвитку й розвитку спеціальних професійних здібностей особистості.

Соціальні потреби пов'язані з розвитком виробництва, запитами чергового етапу розвитку науки й техніки. Вони виявляються у вимозі політехнічної й професійної спрямованості освіти, тобто орієнтації на вивчення загальних наукових основ і специфіки багатьох галузей виробництва й техніки або на конкретну професію.

Принцип соціокультурної відповідності історично сформульовано у двох принципах: культуродоцільності й природодоцільності. Традиційно (Я.А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, І.Г. Песталоцці, І.Я. Франко, К.Д. Ушинський) ці принципи містили вимогу організовувати освіту в поєднанні з природою, внутрішньою організацією, задатками людини, а також із законами природного й соціального середовища.

Щодо відповідності навчання природі людини, її внутрішньому світу, рівню розвитку організму, то це коло питань регулює принцип розвиваючого і виховного навчання, а закони й закономірності середовища, і природного, і соціального в його традиційній формі та сучасній інтерпретації відображено у вимозі відповідності спрямованості й змісту освіти до змісту культури

(матеріальної та духовної), основи наук (гуманітарних і природничих), основи техніки й виробництва, досвіду практичної діяльності, звичаїв і традицій, релігії, моралі, філософії, мистецтва, педагогіки тощо.

Усі ці сфери знання й досвіду представлено з погляду їхніх цінностей і творчого потенціалу, можливостей впливу на формування змістів. Культура є тим будівельним матеріалом, тим джерелом, освоюючи яке, людина, що розвивається, сама набуває рис культурності, культуродоцільності, стає носієм, спадкоємцем і творцем культури.

Зазначені принципи, як провідні, системоутворювальні, є в основі всієї системи принципів навчання. Цементуючим началом, яке поєднує принципи в єдину систему, є характер їхнього взаємозв'язку і взаємодії.

Правомірно говорити про єдиний принцип – *принцип науковості й зв'язку теорії з практикою* (теорія є розвинутим і оформленим науковим знанням, яке обслуговує практику). Цей принцип потребує, щоб усі знання подавали в сучасному, доступному трактуванні, щоб, по змозі, предметом вивчення були історія науки, сучасна теорія, наукові прогнози, особливо про можливі шляхи й умови досягнення балансу між природою і людиною, а також гармонії всередині людського співтовариства.

Сучасне наукове знання має постати перед молодого людиною структурно цілісним, а не розчленованим на факти, ідеї, теорії, методики дослідження, наслідки й способи застосування.

У вищому навчальному закладі провідну, визначальну роль в організації навчання відіграють наукові теорії, а не практика. Усі спроби зробити практику основою навчання завершувалися невдачею, тому що ставало очевидним руйнування систематичності навчання. Однак теорію, щоб вона не залишилася абстрактною, потрібно створювати на основі вже накопиченого людиною досвіду. Вивчивши певні теоретичні положення, необхідно реалізовувати їх на практиці, довести теоретичні положення до стадії дій, операцій, процедур, технологій, виробити в студентів уміння і навички застосовувати здобуті знання.

Рух від теорії до практики і від практики до теорії – відображення теоретичної закономірності пізнання світу і його освоєння людиною. Форми зв'язку з практикою досить різноманітні – від посилянь на факти й події до практичних робіт, вправ та екскурсій. З гуманітарних предметів це не тільки вправи, а й обговорення морально-етичних проблем, можливих варіантів подій, творчі завдання тощо.

Принцип систематичності й послідовності з традиційного погляду містить дуже важливу вимогу логічності, послідовності й наступності, коли кожне наступне знання або вміння базується на попередньому й продовжує його. Таке розуміння цього принципу залишається актуальним.

Однак необхідно підкреслити, що в розумінні принципу систематичності останніми роками відбулися вагомні зміни. Систематичність тепер розуміють не

лише як послідовність і наступність, а й як системність, як відображення у свідомості не тільки поняття або навіть закону, а й теорії (Л.Я. Зоріна) та цілісної наукової картини світу. Особливо важливо зрозуміти, як поєднуються елемент і система, частина і ціле, окреме й загальне.

Звісно, ціле складається з частин, окремих фактів, доказів, теорем, наслідків, але воно не зводиться тільки до них. Студент повинен, по-перше, опанувати теорію, а потім з окремих теорій та інших елементів знання, досвіду, традицій має скласти спочатку часткову, а потім повну картину світу.

Принципи, які характеризують внутрішні умови продуктивного оволодіння знаннями:

- свідомості й активності тих, кого навчають;
- наочності (комплексності);
- доступності, міцності;
- створення позитивної мотивації й сприятливого емоційного клімату навчання.

Принцип свідомості й активності у навчанні виявляє суть діяльнішої концепції: студента неможливо навчити, якщо він не захоче навчитися сам. Опанування знаннями і розвиток відбуваються лише у власній активній діяльності, у цілеспрямованих зусиллях щодо одержання запланованого результату. Свідомість, звісно, супроводжує цілеспрямовану активність й означає розуміння цілей, мотивоване прагнення до їх досягнення.

Оскільки характер діяльності визначає її результати, зокрема розвиваючі й виховні, то важливу роль відіграє рівень активності учнів. Виокремлюють активність репродуктивну (відтворювальну) і продуктивну (творчу). Конкретніше – активність пізнання (пропонованих зразків), відтворення, операційна (уміння діяти за правилами, процедурами, розпорядженнями) і творча (пошук нового).

Педагог має стимулювати всі рівні активності студентів, піклуючись про їхню природну творчу активність. Засоби розвитку активності різноманітні: пробудження зацікавленості через виявлення дефіциту інформації, проблемні ситуації, емоційна забарвленість, співпереживання, ігрова імітація тощо.

Зміст *принципу наочності* в сучасному його розумінні визначає логіку пізнання від чуттєво-наочного до абстрактно-логічного, від наочності чуттєво-конкретної (об'єкти в натурі, малюнки, макети та ін.) до наочності абстрактної і символічної (схеми, таблиці, діаграми, графіки). Наочність пов'язана з роботою органів чуття (аналізаторів), зорових, слухових, тактильних тощо.

У “золотому правилі”, яке сформулював ще Я.А. Коменський, сказано: усе видиме - зору, усе почуте - слуху, сприйняте нюхом - нюхові, чуттєве - дотикові, тобто йдеться про залучення до процесу пізнання якомога більшої кількості рецепторів.

Однак з'ясувалося, що принцип наочності виявився місткішим. Тепер йдеться про роль наочності як засобу переходу від чуттєвого матеріалу до його

абстрактного тлумачення і від абстрактного до глибшого пізнання чуттєвого. Чуттєвий матеріал – зміст наочності, таких її видів, як природна наочність (натуральні предмети й об'єкти), образотворча наочність (малюнки, фотографії та ін.), реальні моделі. На етапі переходу до абстрактних понять необхідні інші засоби наочності – схеми, таблиці, графіки, символи. Цей вид наочності – абстрактно-символічний. Він допомагає досягнути сутність і динаміку явищ і процесів, що їх досліджують.

Принцип доступності вимагає певного рівня труднощів, які долають за допомогою педагога в процесі раціонально організованої діяльності в зоні найближчого розвитку студента. Цей принцип у контексті ідей розвиваючого навчання регулює співвідношення популярності, зрозумілості з пізнавальними труднощами, які не виходять за межі зони найближчого розвитку, і визначає рівень труднощів, доцільний у навчанні.

Традиційний *принцип міцності* не втратив своєї актуальності й нині. Проте пріоритетним тепер є не багаторазове повторення того самого тексту, а повторення варіативне, у різноманітних ситуаціях, що вимагає актуалізації й використання вивченого, застосування його на практиці.

Важливим є *принцип позитивної мотивації й сприятливого емоційного клімату навчання*, який вимагає стимулювати внутрішні мотиви навчання: інтереси, потреби, прагнення до пізнання, захопленість процесом і результатами навчання.

Залишається актуальним *принцип поєднання індивідуальних і колективних форм навчання*. Кожна з цих форм має свій потенціал розвитку, але кожна має також вагомі обмеження. Повна індивідуалізація навчання нераціональна з багатьох поглядів, але насамперед – вона позбавляє учня розмаїтості спілкування, можливості навчитися вести спільну діяльність і жити в колективі.

Очевидною є неспроможність самих колективних форм, у яких нерідко панує усереднений підхід і втрачається особистість. Тривають безперервні пошуки можливостей гармонійного поєднання цих двох полярних форм і підходів. Вони можуть виявлятися в різних варіантах групової диференційованої роботи, у взаємному доповненні колективних й індивідуальних форм, а також у насиченні колективних форм роботи елементами самостійної пізнавальної й перетворювальної діяльності.

Сучасне трактування навчання поглиблює цей принцип. Воно пов'язане з індивідуальною орієнтацією, з опорою на індивідуальність кожного студента, аж до визначення індивідуальних траєкторій навчання з правом вибору ним рівня й методів оволодіння програмами, з ширшим використанням адаптованих до особливостей тих, кого навчають, комп'ютерних програм, але з залученням кожного до колективних форм роботи.

Отже, принципи навчання є дуалістичними, внутрішньо двоїстими, конкретизують для навчального процесу загальні Ідеї сучасної педагогічної

концепції – ідеї соціальної, особистісної й діяльнісної орієнтації, цілісного й оптимізаційного підходів та ін.

У кожному із принципів є зміст, який не перекривається іншими принципами. Проте він завжди виявляється в реальній взаємодії з іншими тенденціями. У зв'язку з цим правомірно розкрити взаємодію принципів.

Отже, відповідно до етапів проектування й здійснення педагогічного процесу та з урахуванням спрямованості всіх принципів на формування особистості фахівця, виокремлюють такі принципи навчання:

- розвиваючий і виховний характер навчання;
- фундаментальність і професійна спрямованість змісту, методів і форм навчання (для професійної, зокрема вищої ніколи);
- науковість змісту й методів навчального процесу, його зближення із сучасним науковим знанням і суспільною практикою;
- культуродоцільність, яку розуміють як єдність усіх досягнень культури (не лише науки, а й мистецтва, релігії, традиції тощо), як відповідність навчання світовій і регіональній культурі, як єдність свідомого й підсвідомого; природодоцільність – як відповідність внутрішній природі людини, яка розвивається, та умовам середовища;
- систематичність в оволодінні досягнень науки й культури, системний характер навчальної діяльності, теоретичних знань і практичних умінь школяра й студента;
- активність, самостійність і свідомість школярів і студентів у навчальній роботі, взаємозв'язок і єдність репродуктивної (відтворювальної) і творчої діяльності, навчальної й дослідницької роботи, освіти й самоосвіти;
- єдність конкретного й абстрактного (частково виявлена у вимозі наочності), раціонального й емоційного, репродуктивного й продуктивного як вираження комплексного підходу;
- доступність, урахування рівня підготовленості, вікових та індивідуальних можливостей і особливостей тих, хто навчається, співвідносно з рівнем труднощів;
- обґрунтованість і міцність засвоєння ключових елементів, логіки, структури дисциплін, практичних навичок і вмінь;
- створення позитивного емоційного клімату, мотиваційне забезпечення діяльності й системи відносин;
- раціональне поєднання колективних та індивідуальних форм і способів навчальної роботи, які забезпечують розвиток особистості, її індивідуальну самореалізацію.

Зазначені принципи мають загальний характер і, на відміну від вимог і правил, діють у будь-яких системах і ситуаціях навчання. Усі принципи

спрямовано на здійснення провідного принципу – принципу виховного і розвиваючого навчання.

Питання та завдання для самоконтролю:

1. Сформулюйте визначення дидактики.
2. Розкрийте сутність функцій дидактики.
3. Чим відрізняються поняття “викладання” та “учіння”?
4. Назвіть етапи процесу навчання.
5. Розкрийте сутність навчальної діяльності студентів.
6. Охарактеризуйте зовнішні критерії ефективності процесу навчання.
7. Прокоментуйте завдання дидактики вищої школи.
8. Сформулюйте визначення терміну “педагогічна технологія”.
9. Назвіть етапи становлення та розвитку педагогічних технологій.
10. Назвіть структурні компоненти технології навчання. Назвіть основні положення теорії Й. Ф. Гербарта. Сформулюйте недоліки педагогічної системи Й. Ф. Гербарта.
11. Охарактеризуйте педоцентричну систему Дж. Дьюї. Розкрийте сутність, мету і завдання особистісно орієнтованої технології навчання.
12. Проаналізуйте основні положення технології дистанційного навчання.
13. Розкрийте особливості технології модульного навчання.
14. Назвіть види навчання.
15. Порівняйте догматичне та пояснювально-ілюстративне навчання.
16. Назвіть характерні особливості проблемного навчання.
17. Назвіть особливості програмованого навчання.
18. Розкрийте поняття «стиль навчання».
19. Зробіть порівняльний аналіз репродуктивного та творчого стилів навчання.
20. Назвіть характерні ознаки емоційно-ціннісного стилю навчання.
21. Розкрийте значення терміну “принципи навчання”.
22. Назвіть систему принципів навчання.
23. Розкрийте сутність принципів навчання.
24. Який принцип є провідним у педагогічній системі?

Список використаних джерел:

1. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. К. Знання, 2011.
2. Кучинська І.О. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. К-П.. 2020.
3. Методика викладання у вищій школі : навчальний посібник О.В. Малихін, І.Г. Павленко, О.О. Лаврентьева, Г. І. Матукова. Київ. КНТ, 2014.
4. Нагаєв В. М, Методика викладання у вищій школі : навч. посібник. К. Центр учбової літератури, 2007.

5. Чайка В.М. Основи дидактики: Тексти лекцій і завдання для самоконтролю : Навчальний посібник. Тернопіль. Астон, 2002.
6. Кучинська І. О. Керівник закладу освіти: навчально-методичний посібник [Електронний ресурс]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2024. 308 с.
URL: <http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/8530>
7. Кучинська І. О. Інноваційна освітня діяльність: змістовність та функціональність педагогічних технологій в умовах сучасного реформування. Педагогічна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Бахмат Н.В.]. Вип. 33 (2-2022). Київ: Міленіум, 2022. С. 20-31. (Index Copernicus), категорія Б. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2022-33.20-31>
8. Кучинська І. О. Особливості виховання у вищій школі в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення. Педагогічна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Бахмат Н.В.]. Вип. 34 (1–2023). Київ: Міленіум, 2023. С. 62-72. (Index Copernicus), категорія Б. <https://doi.org/10.32626/2309-9763.223-34>
9. Iryna Kuchynska, Yaroslav Kichuk, Oksana Fedotova, Taras Paska, Serhii Kuchynskyi. Integration of Ukrainian institutions of higher education into the global educational space: challenges and opportunities. Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS). Br. J. Ed., Tech. Soc., v.17, n.1, Jan-Mar, p.459-471, 2024. (WoS).
DOI: <http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v17.n1.459-471>
10. Iryna Kuchynska, Oleksandr Orlov, Alla Kobysia, Larysa Kutsak, Aliya Yesselbayeva. Adaptation of pedagogical approaches to the implementation of intelligent systems in the educational process. Periodicals of Engineering and Natural Sciences. [SCOPUS]. Vol. 13, No. 1, April 2025, pp.281-294.
<https://pen.ius.edu.ba/index.php/pen/article/view/299>
DOI: <https://doi.org/10.21533/pen.v13.i1.299>
11. Kuchynska Iryna Oleksiivna, Jing Wang, Zhipeng Yan. Innovating Higher Education Management in the Age of “Internet Plus”. Advances in Higher Education. 73 upper Paya Lebar road # 07-02B-03 centro bianco Singapore 534818. 2023 | Volume 7 | Issue 17. S. 54-56.
<https://ojs.usp-pl.com/index.php/ADVANCES-IN-HIGHER-EDUCATION/article/view/9043>
12. Педагогіка: Хрестоматія / Уклад.: А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко. Київ: Знання–Прес, 2003. 700 с.

ТЕМА : МЕТОДИ ТА ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У ЗВО

1. Поняття методів навчання, їх класифікація
2. Загальна характеристика форм організації навчання у ЗВО
3. Лекція у ЗВО
4. Методика організації та проведення практичних, лабораторних і семінарських занять у ЗВО
5. Методика організації та проведення індивідуальних занять, консультації, колоквиуму, ігор
6. Самостійна робота студентів та її методика
7. Поняття контролю навчальної діяльності здобувачів: функції, принципи організації, види та форми
8. Оцінка й оцінювання у закладі вищої освіти, засоби діагностики

1. Поняття методів навчання, їх класифікація

Поняття методів і прийомів навчання. Питання вибору методів проведення навчальних занять – щоденне, практичне. Науково-педагогічному працівнику необхідно виявити максимум самостійності, тому що жодних програмних вказівок з цього питання давати “зверху” недоцільно. Занадто різноманітними є конкретні ситуації навчання.

Що ж таке метод? Як вибрати найбільш раціональні методи для певного заняття?

Традиційно *метод навчання* визначають як спосіб взаємозалежної і взаємозумовленої діяльності педагога і студентів, спрямованої на реалізацію цілей навчання, або як систему цілеспрямованих дій педагога, які організують пізнавальну й практичну діяльність студентів і забезпечують розв’язання завдань навчання.

Уже в самому визначенні методу закладено бінарний (двоєкий) підхід до його трактування (М.І. Махмутов, М.М. Левіна, Т.І. Шамова), що полягає в єдності методів викладання і методів учіння. Однак таке визначення залишається все-таки абстрактним, воно дає уявлення тільки про загальну модель діяльності: педагог розповідає – студент слухає, осмислює, запам’ятовує (пояснення); педагог запитує - студенти відповідають (бесіда).

Такий підхід не розкриває специфіки діяльності, способу керівництва, а головне – характеру процесів оволодіння знаннями і розвитком. Щоб розкрити поняття методу докладніше, потрібно розглянути його на рівні прийомів – конкретних способів організації діяльності студента. Тоді метод навчання, як і метод виховання, стає “інструментом дотику до особистості” (А.С. Макаренко), способом спонукання й регулювання розвивальної діяльності тих, кого навчають.

Дослідники нараховують до 50 різних методів навчання: розповідь, бесіда, робота над джерелами, демонстрація, вправи, самостійна робота, навчальна гра,

диспут та ін. Але кожен метод у конкретних обставинах реалізується у своєрідних поєднаннях декількох прийомів.

Прийом найчастіше визначають як складову частину або конкретний різновид методу.

Наприклад, метод розповіді, залежно від цільового призначення і прийомів, які його реалізують, може втілюватися в описі, оповіданні, поясненні, доведенні, міркуванні, елементах драматизації. Бесіда може мати характер відтворення або евристичного пошуку. Але якщо кожен метод реалізується за допомогою навіть 2-3 характерних прийомів чи сполучень, то для вибору оптимального методу або прийому навчання реально потрібно переглянути понад сотню варіантів. Очевидно, що така процедура практично нездійсненна, тому що людина, за дослідженнями психологів, може одночасно зберігати у своїй свідомості не більше 5-7 елементів й оперувати ними.

Обґрунтованих алгоритмів, які б дали змогу передати вибір комп'ютерним системам, наразі не створено. От чому педагог вдається нерідко до стихійного чи випадкового вибору, зумовленого або межами власного досвіду, або “модю” на той чи інший підхід, або принципом “усього потрохи”.

Щоб здійснити педагогічно обґрунтований вибір методів, необхідно, насамперед, знати можливості й обмеження всіх методів навчання, розуміти, які завдання й за яких умов можна успішно розв'язати за допомогою тих чи інших методів, а для розв'язання яких вони даремні чи малоефективні.

Упродовж усієї історії педагогіки й освіти теоретики і практики використовували два прості й зовні дуже привабливі розв'язання проблеми вибору методів навчання. Перше: знайти універсальний метод навчання, своєрідну педагогічну панацею. Тоді в разі будь-якого ускладнення універсальний метод завжди виручить. Менш категоричний варіант такого підходу виражений у розподілі методів на ефективні (активні, інтенсивні) й неефективні, причому рекомендують використовувати лише ефективні.

Життя багато разів переконувало педагогів у тому, що такий розподіл помилковий, оскільки різноманітні навчальні завдання просто неможливо розв'язати на основі одного або якогось обмеженого кола методів. Тут не можна не згадати вислову А.С. Макаренка про те, що немає методів навчання зовсім поганих або зовсім добрих. Усе залежить від обставин, місця й часу, від системи, у якій цей засіб використовують.

Інший вихід багато хто вбачав у тому, щоб запозичати найкращі, кимсь відпрацьовані зразки, готові методики, використовувати своєрідні методичні “шпаргалки”.

Не заперечуючи певної користі таких методичних розробок, готових варіантів чужого досвіду, потрібно зазначити, що для педагога це лише заготовки, напівфабрикати, матеріал для аналізу, оцінки, вибору, переконструювання. Педагог усе одно повинен мати розвинуте педагогічне мислення, уміння

самостійно оцінити майбутні навчальні ситуації, можливості методів і прийомів, зробити свій обґрунтований вибір. Отже, ми знову повертаємося до поставленої проблеми.

Є два реальні шляхи, які ведуть до педагогічно обґрунтованого вибору методів і прийомів.

Перший шлях – збільшення одиниць вибору й обмеження їхньої кількості на основі об'єднання методів у великі групи за заздалегідь обраними критеріями (показниками), інакше кажучи – шлях, пов'язаний із *класифікацією методів* і з оперуванням результатами класифікації. Такий шлях загалом традиційний (у позитивному значенні цього терміну) і своєї найбільш завершеної форми набув у теорії й методиці оптимізації (Ю.К. Бабанський, М.М. Поташник).

Другий шлях пов'язаний із використанням більших, цілісніших дидактичних структур – *типів або методичних систем сучасного навчання*, насамперед інформаційного навчання, програмованого, проблемного, релаксопедичного. Під час такого підходу метод не використовують ізольовано від інших елементів системи, а він є засобом втілення певних цілей на основі заздалегідь відомих специфічних закономірностей і механізмів.

Класифікація методів навчання у вищій школі. Єдиної універсальної класифікації методів навчання дидактикам і методистам створити не вдалося. Але, здається, така класифікація методів неможлива в принципі – через різноманітність і багатофункційність методів. Єдину класифікацію методів неможливо створити так само, як, скажімо, єдину класифікацію людей.

Для оцінки й вибору методів доведеться використовувати низку наявних класифікацій, здійснених на основі різних засад (див. табл. 4.1.).

Пропонують класифікувати методи на основі таких засад:

- *за джерелом знань* (виокремлюють словесні, наочні й практичні методи, тому що інших джерел, крім слова, образу й досвіду, не існує);

- *за відповідним етапом навчання*, на кожному з яких розв'язують специфічні завдання (орієнтація на методи підготовки тих, кого навчають, до вивчення матеріалу, що передбачає пробудження інтересу, пізнавальної потреби, актуалізацію базових знань, необхідних умінь і навичок; на методи вивчення нового матеріалу; на методи конкретизації й поглиблення знань, набування практичних умінь і навичок, які сприяють використанню пізнаного; на методи контролю й оцінки результатів навчання);

- *за способом керівництва* навчальною діяльністю – безпосередні або опосередковані (виокремлюють методи пояснення педагога й різноманітні методи організації самостійної роботи студентів);

- *за логікою навчального процесу* (опора на індуктивні й дедуктивні, аналітичні й синтетичні методи);

– за дидактичними цілями виокремлюють методи організації діяльності тих, кого навчають, методи стимулювання діяльності, наприклад, конкурси, змагання, ігри, заохочення й інші методи перевірки й оцінки (Ю.К. Бабанський).

Існує позиція, відповідно до якої доцільно виокремлювати групи методів стимулювання й релаксації, оскільки для сучасних методик інтенсивного навчання характерний такий обов’язковий елемент, як релаксація (розслаблення) після періоду активної роботи.

Розглянемо докладніше ще одну класифікацію методів – за характером (ступенем самостійності й творчості) діяльності тих, кого навчають. Цю досить продуктивну класифікацію ще 1965 р. запропонували І.Я. Лернер і М.М. Скаткін. Вони слушно зазначили, що багато колишніх підходів до методів навчання ґрунтувалися на відмінностях їхніх зовнішніх структур або джерел.

Таблиця 1.1

Класифікація методів навчання

Засади	Групи методів	
	найменування	характеристики
1. Джерело знань: слово образ досвід	Словесні Наочні Практичні	
2. Етапи навчання	Підготовка до вивчення нового матеріалу Вивчення нового матеріалу Закріплення вправ Контроль і оцінка	
3.Спосіб педагогічного керівництва	Пояснення педагога Самостійна робота	Керівництво: безпосереднє, опосередковане
4. Логіка навчання	Індуктивні Дедуктивні Аналітичні Синтетичні	
25. Дидактичні цілі (за Ю. К. Бабанським і В. І. Андрєєвим)	Організація навчальної діяльності Стимулювання і релаксація Контроль і оцінка	
6.Характер пізнавальної діяльності (за І. Я. Лернером і М. М. Скаткіним)	Пояснювально- ілюстративні ("готові" знання) Репродуктивні Проблемного викладу Частково-пошукові Дослідницькі	Репродуктивні Продуктивні

Оскільки успіх навчання загалом залежить від внутрішньої активності тих, кого навчають, від характеру їхньої діяльності, то саме характер діяльності,

ступінь самостійності та творчості мають бути важливими критеріями у виборі методу. І.Я. Лернер і М.М. Скаткін запропонували виокремити п'ять методів навчання, причому в кожному наступному ступінь активності й самостійності в діяльності тих, кого навчають, зростає.

Пояснювально-ілюстративний метод. Студенти здобувають знання, слухаючи розповідь, лекцію, з навчальної або методичної літератури, через екранний посібник у “готовому” вигляді. Сприймаючи й осмислюючи факти, оцінки, висновки, вони залишаються в межах репродуктивного (відтворювального) мислення. Такий метод якнайширше застосовують для передавання значного масиву інформації. Його можна використовувати для викладення й засвоєння фактів, підходів, оцінок, висновків.

Репродуктивний метод. Ідеться про застосування вивченого на основі зразка або правила. Діяльність тих, кого навчають, є алгоритмічною, тобто відповідає інструкціям, розпорядженням, правилам – в аналогічних до представленого зразка ситуаціях.

Метод проблемного викладення. Використовуючи будь-які джерела й засоби, педагог, перш ніж викладати матеріал, ставить проблему, формулює пізнавальне завдання, а потім, розкриваючи систему доведень, порівнюючи погляди, різні підходи, показує спосіб розв'язання поставленого завдання. Студенти стають ніби свідками і співучасниками наукового пошуку.

Частково пошуковий, або евристичний метод. Його суть – в організації активного пошуку розв'язання висунутих педагогом (чи самостійно сформульованих) пізнавальних завдань або під керівництвом педагога, або на основі евристичних програм і вказівок. Процес мислення набував продуктивного характеру, але його поетапно скеровує й контролює педагог або самі студенти на основі роботи над програмами (зокрема й комп'ютерними) та з навчальними посібниками. Такий метод, один з різновидів якого є евристична бесіда, – перевірений спосіб активізації мислення, спонукання до пізнання.

Дослідницький метод. Після аналізу матеріалу, постановки проблем і завдань та короткого усного або письмового інструктажу ті, кого навчають, самостійно вивчають літературу, джерела, ведуть спостереження й виміри та виконують інші пошукові дії. Ініціатива, самостійність, творчий пошук виявляються в дослідницькій діяльності найповніше. Методи навчальної роботи безпосередньо переходять у методи, які імітують, а іноді й реалізують науковий пошук.

Отже, розглянуто шість підходів до класифікації методів навчання, шість критеріїв для їхнього вибору. Але що рекомендувати педагогові? Використовувати всі підходи чи лише деякі? Який з них узяти за основу?

Ми вже розглянули переваги останнього підходу. Однак залежно від конкретної мети за основу можна взяти й інший підхід. Якщо готують заняття з використанням кінофрагментів або відеозаписів, то корисно почати з першої

групи методів, тобто з виявлення співвідношення наочних, словесних і практичних методів. Якщо йдеться про підготовку вступного заняття за курсом чи розділом, то в основу доцільно покласти другий підхід і т. ін.

Однак у всіх ситуаціях потрібно оцінити вибір методу на основі багатьох, якщо не всіх наведених критеріїв. У цьому й суть *багатовимірного підходу* до методів навчання. Хіба можна не враховувати, на якому етапі навчання буде реалізовано метод, за якою логікою він «працюватиме», які навчальні завдання розв'язуватиме, на який рівень самостійності виводить того, хто вчиться? Власне, обраний метод (а точніше, сукупність прийомів, у яких він виражений) варто було б характеризувати розгорнуто, наприклад: проблемний виклад, самостійна робота пошукового характеру, репродуктивне оповідання, проблемна лекція з елементами дискусії. Лише за такого підходу метод буде «просвічений» з усіх боків, заграє всіма своїми гранями.

Підхід, про який ідеться, вдало узагальнено в алгоритмі вибору оптимального методу навчання, що його запропонував Ю.К. Бабанський. Він складається із семи кроків:

- рішення про те, чи матеріал вивчатимуть самостійно, чи під керівництвом педагога. Якщо студент може без зайвих зусиль і затрат часу досить глибоко вивчити матеріал самостійно, то допомоги педагога він не потребує. Інакше – в тій або іншій формі вона необхідна;
- визначення співвідношення репродуктивних і продуктивних методів. Якщо є умови, перевагу потрібно надавати продуктивним методам;
- визначення співвідношення індуктивної й дедуктивної логіки, аналітичного й синтетичного шляхів пізнання. Якщо емпірична база для дедукції й аналізу підготовлена, то використовувати їх доцільно. Дедуктивні й синтетичні методи цілком під силу учням старших класів і тим більше студентам. У цьому разі такі методи зазвичай більше нагадують науковий виклад;
- вибір способів поєднання словесних, наочних, практичних методів;
- рішення про необхідність уведення методів стимулювання навчальної діяльності;
- визначення «точок», інтервалів, методів контролю й самоконтролю;
- продумування запасних варіантів у разі відхилення реального процесу навчання від запланованого.

Типи навчання. Під типом (методичною системою) навчання розуміємо єдність цілей, змісту, внутрішніх механізмів, методів і засобів конкретного способу навчання.

З методичних систем що їх нині запроваджують і які закріплюються, можна назвати близькі, але не ідентичні системи гіпнопедії, релаксопедії і сугестопедії.

Гіпнопедія – навчання у сні – існує у двох формах: навчання в стані природного сну і навчання в стані штучного (гіпнотичного) сну. Накопичений у нашої країни і за кордоном досвід вивчення у сні іноземних мов засвідчує значні

можливості оволодіння інформацією через прослуховування у сні записаних на плівку текстів.

Основним чинником, що гальмує впровадження гіпнопедії, є заборона медиків: їм потрібно глибше вивчити природу і фазові стани сну, щоб дати обґрунтований висновок про те, на яких фазах сну, у яких кількостях можна вводити інформацію без шкоди для здоров'я людини.

Є певний досвід використання гіпнозу в навчанні й вихованні дітей і дорослих, зокрема для навіювання вищої самооцінки, підвищення рівня домагань, усунення психологічних бар'єрів, розкриття творчих потенціалів особистості. Однак моральні й медичні обмеження в цьому виді гіпнопедії є іде сильнішими.

Набагато більше можливостей є вже сьогодні для використання в навчанні різного виду релаксації (розслаблення).

Релаксопедія – навчання в стані розслаблення, звільнення від сковуючих умовностей, від страху дати неправильну відповідь, одержати невисоку оцінку. Особлива роль належить створенню ігрових ситуацій, імітаційним і пошуковим навчальним іграм.

Сугестопедія – навчання за допомогою навіювання. Цей тип навчання пов'язаний із широким використанням впливу, залученням почуттів, інтуїції, досвіду, вливу авторитету й традицій. Найчастіше прийоми сугестопедії стають частиною інших систем навчання, сприяють посиленню їхнього емоційного впливу, але іноді ці прийоми є провідними, і тоді можна говорити про особливий тип навчання – навчання через навіювання.

Вибір провідної методичної системи навчання дуже індивідуальний і варіативний. Одні педагоги насамперед відштовхуються від мети, результатів навчання; інші – від змісту досліджуваного матеріалу і його можливостей; треті – від аналізу прогнозованих навчальних ситуацій, способів спілкування, системи доказів. Реалізуюючи задум, деякі науково-педагогічні працівники здебільшого спираються на досвід, аналогії, безпосередню життєво-емпіричну інтуїцію. Інші поєднують досвід з аналізом варіантів, використовуючи деякі педагогічні положення (принципи, закони, підходи).

Однак усі науково-педагогічні працівники, які домагаються успіху в роботі, неодмінно враховують три основні чинники та додаткові. До основних чинників варто зарахувати: 1) провідні цілі навчання й виховання, а також конкретні завдання вивчення теми, розділу; 2) характер досліджуваного матеріалу, його освітні, розвивальні можливості; 3) рівень підготовленості, інтересу до досліджуваного в студентів.

До додаткових чинників та умов можна зарахувати: ліміт часу, рівень розвитку студентів, так званий інтелектуальний клімат колективу, наявність устаткування й дидактичних засобів, можливості й переваги викладача.

Розглянемо етапи ухвалення рішення про вибір провідної методичної системи навчання, зразковий алгоритм вибору.

Перший етап пов'язаний з усвідомленням або актуалізацією мети й загальних завдань вивчення курсу, розділу, теми.

Другий етап полягає в аналізі характеру й можливостей досліджуваного матеріалу. Матеріал логічно оцінювати за різними параметрами:

- за рівнем значущості: світоглядний, загальнонауковий, міжпредметний, предметний, тематичний і локальний (обмежений);
- за характером: теоретичний і практичний матеріал; у першому, відповідно, потрібно виокремити за логічною структурою цілісний та дискретний матеріал; за перевагою тих чи інших змістових елементів (доказово-логічні, описово-фактологічні та емоційно-образні);
- за складністю: високий, середній і низький рівні.

У результаті змістового аналізу можна сказати, що це високозначущий (загальнонауковий рівень) цілісний теоретичний матеріал, який має доказово-логічний характер. Однак практично врахувати всі параметри складно. Тому можна виокремити два провідні параметри: логічну структуру (цілісний або дискретний) та характер змісту (описово-фактологічний, образно-емоційний, логіко-доказовий).

Поєднання двох виокремлених чинників дає п'ять можливих варіантів, тому що образно-емоційний матеріал практично не буває дискретним (див. таблицю 4.2).

За результатами цього етапу вибирають зазвичай кілька можливих варіантів - тип систем навчання і відповідні їм методи, які загалом придатні для вивчення матеріалу.

Третій етап – аналіз навчальних можливостей студентів. Вивчаючи рівень їхніх знань і вмінь, характер накопиченого досвіду, важливо врахувати рівень підготовленості до вивчення відповідного матеріалу. Матеріал може бути порівняно складним, але більш знайомим, і навпаки, менш складним, але й менш знайомим. Зіставлення рівня складності досліджуваного з рівнем підготовки дає уявлення про передбачувані складності досліджуваного.

Встановлено, що проблемне навчання більше надається для матеріалу середнього рівня складності. Матеріал легше вивчати на основі репродуктивних і програмованих методик, а найважче – продуктивним шляхом.

Інший важливий чинник готовності тих, кого навчають, – ступінь зацікавлення. Що нижчий показник усвідомлення значущості, особистісного змісту, то більше, за інших рівних умов, переважають проблемні варіанти навчання.

Четвертий етап – визначення конкретних завдань заняття. На наше переконання, лише після вивчення умов навчальної ситуації (об'єктивних і суб'єктивних) можливе визначення освітніх, зокрема розвивальних, завдань, які містять орієнтацію на певний рівень діяльності, який необхідно сформувати (репродуктивна, алгоритмічна, продуктивна діяльність).

П'ятий етап – ухвалення попереднього рішення про домінуючий тип навчання.

Шостий етап – корегування й конкретизація ухваленого рішення з урахуванням наявного часу, засобів, устаткування, можливостей і переваг педагога.

Таблиця 1.2

Вибір типу (системи) навчання залежно від характеру матеріалу

Характер матеріалу	Можливі типи (системи навчання)	Можливі методи
Цілісний описово-фактологічний	повідомляє, програмований	Інформаційна розповідь, демонстрація, робота з текстом, спостереження, робота з навчальною програмою тощо
Цілісний доказово-логічний	повідомляє, проблемний	Проблемний виклад, евристична бесіда, самостійна робота дослідницько-пошукового типу, навчальні ігри тощо
Цілісний емоційно-образний	повідомляє, проблемний, релаксопедичний	Опис, оповідання, проблемний виклад, вивчення художніх текстів, джерел, навчальної літератури та ін.
Дискретний описово-фактологічний	повідомляє, програмований, догматичний	Інформаційна розповідь, спостереження, вправа, робота з програмою
Дискретний доказово-логічний	повідомляє, проблемний, програмований	Проблемний виклад, евристична бесіда, самостійна робота, практичні й лабораторні роботи, робота з програмою тощо

Описана процедура є методикою поступового обмеження можливих варіантів з урахуванням чинників, які послідовно беруть до уваги в навчальній ситуації. Можливі, звісно, й інші процедури вибору: орієнтація на аналог, згорнутий інтуїтивний вибір, перегляд основних варіантів.

Обраний як домінуючий (здебільшого, основний) тип навчання, по-перше, конкретизують у відповідних, належних цій системі, методах і прийомах; по-друге, доповнюють і збагачують елементами інших типів (систем) навчання завжди, коли це необхідно.

2. Загальна характеристика форм організації навчання у ЗВО

Форми організації процесу навчання розкривають через способи взаємодії педагога зі студентами, під час розв'язання дидактичних завдань. Вони виявляються за допомогою різних шляхів керування діяльністю, спілкуванням, відносинами. У них реалізується зміст освіти, освітні технології, стилі, методи й засоби навчання.

Форма організації навчання – певна структурно-організаційна та управлінська конструкція навчального заняття залежно від його дидактичних цілей, змісту й особливостей діяльності суб'єктів та об'єктів навчання.

Форми організації навчання мають упорядкувати навчальний процес. Їхньою провідною ознакою для класифікації є дидактичні цілі. Водночас кожна організаційна форма навчання може мати кілька дидактичних цілей.

У дидактичному процесі найчастіше виокремлюють *чотири групи організаційних форм*:

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

До *першої групи* належать: лекція, семінар, лабораторне заняття, практичне заняття, індивідуальне заняття, навчальна конференція, консультація, навчальна гра та ін. Ці організаційні форми навчання мають свої особливості. Їхнє врахування дає змогу оптимізувати процес навчання. Охарактеризуємо основні організаційні форми навчання.

Провідною формою організації процесу навчання у вищому навчальному закладі є лекція. Вона забезпечує системне подання наукових знань у викладенні науково-педагогічних працівників. Матеріал під час лекції подають науково, концентровано, логічно й аргументовано. У підготовці до заняття враховано зміст, структуру, добір прикладів та ілюстрацій, методичне оформлення, розрахунок часу, склад та особливості студентів тощо.

Дидактичні цілі лекцій: повідомлення нових знань, систематизація й узагальнення накопичених, формування на їхній основі ідейних поглядів, переконань, світогляду, розвиток пізнавальних і професійних зацікавлень.

Загальний структурний каркас будь-якої лекції – формулювання теми, повідомлення плану і літератури, яку рекомендовано для самостійної роботи, а потім – чітке дотримання плану.

Основні вимоги до читання лекції:

- високий науковий рівень викладеної інформації, яка має, як правило, світоглядне значення;
- значний обсяг систематизованої й методично опрацьованої сучасної наукової інформації;
- доказовість і аргументованість висловлюваних суджень;
- достатня кількість переконливих фактів, прикладів, текстів і документів;
- ясність викладення думок та активізація мислення слухачів, формулювання питань для самостійної роботи з обговорюваних проблем;
- аналіз різних поглядів у розв’язанні поставлених проблем;
- виведення головних думок і положень, формулювання висновків;
- роз’яснення нових термінів, а також назв;
- надання студентам можливості слухати, осмислювати й коротко записувати інформацію;

- уміння встановити педагогічний контакт з аудиторією; використання дидактичних матеріалів і технічних засобів;
- застосування основних матеріалів – тексту, конспекту, блок-схем, креслень, таблиць, графіків.

Види лекцій. У педагогічній практиці для здійснення навчального процесу доцільно окреслити такі *види академічних лекцій*:

- вступна;
- інформаційна;
- оглядова;
- настановна;
- підсумкова.

Часто до видів лекцій зараховують також проблемну лекцію, лекцію-візуалізацію; лекцію із запланованими помилками, бінарну лекцію (лекцію вдвох), лекцію-прес- конференцію тощо.

Однак, на нашу думку, це не зовсім правильно, оскільки йдеться не про вид лекції, а метод її викладання: проблемна лекція – на основі проблемного методу; бінарна (лекція вдвох) – методу діалогу; лекція-візуалізація – методу наочності; лекція із запланованими помилками – методу пошуку помилок; лекція-прес-конференція – методу запитань- відповідей.

На практиці кожен лекцію – вступну, інформаційну, оглядову, настановну, підсумкову – можна викласти з допомогою вказаних методів.

Вступна лекція дає перше цілісне уявлення про навчальний предмет і орієнтує студента в системі роботи з цього курсу. Лектор ознайомлює студентів з метою і завданнями курсу, його роллю і місцем у системі навчальних дисциплін та в системі підготовки фахівця. Подає короткий огляд курсу, етапи розвитку науки і практики, досягнення у цій сфері, імена відомих учених, викладає перспективні напрями досліджень. Лектор висловлює методичні й організаційні особливості роботи в межах курсу, а також подає аналіз навчально-методичної літератури, яку рекомендовано студентам, уточнює терміни і форми звітності.

Інформаційна лекція орієнтована, на викладення і пояснення студентам наукової інформації, яку потрібно осмислити й запам'ятати. Це найбільш традиційний тип лекцій у практиці вищої інколи.

Оглядова лекція – систематизація наукових знань на високому рівні, вона потребує чимало асоціативних зв'язків у процесі осмислення інформації, яку викладають під час розкриття внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків, крім деталізації й конкретизації. Зазвичай, стержень викладених теоретичних положень становить науково-понятійна й концептуальна основа всього курсу чи великих його розділів.

Настановна лекція – вид лекції у вищій школі, спрямований на розкриття підходів, принципів, умов, форм, методів та особливостей діяльності студентів з метою оволодіти, насамперед самостійно, сукупністю знань, навичок і вмінь.

Настановні лекції найчастіше проводять із студентами заочної та дистанційної форм навчання.

Підсумкова лекція – вид лекції, який використовують наприкінці вивчення навчальної дисципліни, блоку навчальних дисциплін, курсу тощо з метою підбивання підсумків із питань аналізу діяльності студентів; змісту глибини й широти здобутих знань, навичок і вмінь, розкриття шляхів їх реалізації в житті; висвітлення проблем наукових питань та ін.

Ще раз підкреслюємо, що кожен вид лекції у вищій школі можна прочитати, використовуючи різні методи.

Наприклад, на основі проблемного методу викладають так звану *проблемну лекцію*.

Під час цієї лекції нові знання повідомляють через проблемність питання, завдання чи ситуації. Процес пізнання студентів у співпраці й діалозі з викладачем наближається до дослідницької діяльності. Зміст проблеми розкривають через організацію пошуку її розв’язання чи підсумовування й аналізу традиційних і сучасних поглядів.

На основі методу наочності викладають так звану лекцію-візуалізацію. Це форма подавання лекційного матеріалу засобами ТЗІ чи аудіо-, відеотехніки. Читання такої лекції розгорнуте чи коротке коментування візуальних матеріалів (натуральних об’єктів – людей у їхніх діях і вчинках, у спілкуванні й у розмові; мінералів, реактивів, деталей машин; кар тин, малюнків, фотографій, слайдів; символічних, у вигляді схем, таблиць, графів, графіків, моделей)

На основі діалогічного методу викладають *бінарну лекцію* – різновид читання лекції у формі діалогу двох науково-педагогічних працівників (або як представників двох наукових шкіл, або як ученого і практика, викладача і студента і т.д.).

На основі методу пошуку помилок викладають так звану лекцію із заздалегідь запланованими помилками, яка розрахована на стимулювання студентів до постійного контролю пропонованої інформації (пошта помилки: змістової, методологічної, методичної, орфографічної). Наприкінці лекції проводять діагностику слухачів і аналіз зроблених помилок.

На основі методу запитань і відповідей викладають *лекцію-конференцію*. Її проводять як науково-практичне заняття, із поставленою проблемою й системою доповідей, тривалістю 5-10 хв. Кожен виступ репрезентує логічно завершений текст, заздалегідь підготовлений у межах запропонованої викладачем програми. Сукупність представлених текстів дасть змогу всебічно висвітлити проблему. Наприкінці лекції викладач підбиває підсумки самостійної роботи й виступів студентів, доповнюючи чи уточнюючи запропоновану інформацію, і формулює основні висновки.

Лекція-консультація може відбуватися за різними сценаріями. Перший варіант – за типом “запитання – відповіді”. Лектор відповідав упродовж

лекційного часу на запитання студентів за матеріалами всього розділу чи всього курсу. Другий варіант такої лекції, яку можна організувати за типом “запитання – відповіді – дискусія”, є трояким сполученням: викладення нової навчальної інформації лектором, задавання запитань і організація дискусій у пошуку відповідей на сформульовані питання.

У практиці вищої школи використовують також інші види лекційної форми навчання.

Конспект кожної лекції має містити тему (точно сформульовану), мету й завдання, список літератури обов'язкової і додаткової, текст змісту (з виокремленням основного й другорядного), завдання для самостійної роботи.

Варто зазначити, що лекція потребує відповідного голосового оформлення; відпрацювання міміки й жестів; репетирування (перед дзеркалом і з магнітофоном) із хронометруванням часу всієї лекції та окремих її частин.

На початку лекції викладач обов'язково має усно повідомити тему й мотивувати її значення; чітко сформулювати мету й завдання лекції; дати змогу студентам записати тему, план і літературу (з анотаціями й завданнями).

У вищому навчальному закладі, крім лекції, використовують також інші організаційні форми навчання: семінар, лабораторну роботу, науково-практичну конференцію, самостійну навчальну роботу студентів, виробничу практику, стажування в іншому вітчизняному чи закордонному ВНЗ тощо. Як форми контролю й оцінки результатів навчання використовують іспити і заліки, рейтингову систему оцінки; реферативну, курсову і дипломну роботи.

Семінар. Важливою організаційною формою навчання є семінар. Його відмінність від інших форм у тому, що він орієнтує студентів на виявлення більшої самостійності у навчально-пізнавальній діяльності. Під час семінару поглиблюються, систематизуються й контролюються знання, здобуті в результаті самостійної позааудиторної роботи над першоджерелами, документами, додатковою літературою тощо.

Семінар має такі дидактичні цілі: поглиблення, систематизація; закріплення знань, перетворення їх на переконання; перевірка знань; прищеплювання навичок і умінь самостійної роботи з книгою: розвиток культури мовлення, формування вміння аргументовано обстоювати свої погляди, відповідати на запитання, слухати інших, формувати запитання.

Тому питання плану семінарського заняття мають охоплювати основний матеріал теми й бути короткими, чіткими, їх можна формувати і в стверджувальній, і в запитальній

формах. Зазвичай, на семінарські заняття виносять не більше 4-6 запитань (на двогодинне заняття – не більше 2-3 питань).

Залежно від способу проведення виокремлюють такі види семінарів: семінар-бесіда, семінар-заслуховування, семінар-диспут, семінар-прес-конференція тощо.

Навчальна конференція також в організаційною формою навчання, яка забезпечує педагогічну взаємодію викладача й тих, хто навчається. Вона спрямована на розширення, закріплення та вдосконалення знань. Підготовка до конференції починається з визначення теми, добору питань, які сукупно розкривають обрану тему. Головне в конференції – вільне, відверте обговорення проблемних питань. Конференція за своїми особливостями близька до семінару і є його розвитком, тому методика проведення конференцій подібна до методики проведення семінарів.

Мета **консультації** – аналіз навчального матеріалу, що його недостатньо засвоїли студенти. Основні дидактичні цілі консультацій: ліквідація прогалин у знаннях тих, кого навчають, надання їм допомога в самостійній роботі. Розрізняють індивідуальні й групові консультації.

У процесі навчання використовують **ігрові методи**. Гру в освітньому процесі розглядають як довільну, внутрішньо мотивовану діяльність, яка передбачає гнучкість у розв’язанні питання про те, як використовувати той чи інший предмет, звертаючись до свого минулого, орієнтуючи себе до сьогодення й прогнозу майбутнього в процесі гри.

В інноваційних іграх використовують найрізноманітніші засоби й методи роботи.

Ділові ігри – найскладніша форма ігрових занять, під час яких імітують колективну професійну діяльність. Нині їх широко застосовують у ВНЗ. Ділові ігри мають значні дидактичні можливості, оскільки забезпечують закріплення й комплексне застосування знань, здобутих під час вивчення різних дисциплін (інтеграційна роль ігор); формування чіткого уявлення про професійну діяльність в обраній спеціальності; розвиток навичок ефективного управління реальними процесами, зокрема за допомогою сучасних математичних методів і технічних засобів.

Професійні ігри призначені для розвитку творчого мислення, формування практичних навичок та вмінь, вироблення індивідуального стилю спілкування й поведінки під час колективного розв’язання завдань. Вони певною мірою відображають репетицію елементів професійної діяльності.

Соціально-психологічний тренінг розглядають як своєрідні способи формування знань та окремих навичок у сфері спілкування, а також форм їхньої відповідної корекції через групову практику психологічного впливу, основу на активних методах групової роботи.

Лабораторне заняття – форма організації навчання, яку проводять за завданням і під керівництвом науково-педагогічного працівника. Основні дидактичні цілі лабораторних робіт – експериментальне підтвердження вивчених теоретичних положень; експериментальна перевірка формул, розрахунків; ознайомлення з методикою проведення експериментів, досліджень та ін.

Під час роботи в студентів формуються вміння спостерігати, порівнювати, зіставляти, аналізувати, робити висновки та узагальнення, самостійно проводити дослідження, користуватися різними прийомами вимірів, оформлювати результати у вигляді таблиць, схем, графіків тощо. Водночас у них формуються професійні вміння і навички користуватися різними приладами, апаратурою, системами та іншими технічними засобами у проведенні дослідів.

Практичне заняття – форма організації навчального процесу, під час якої за завданням і під керівництвом науково-педагогічного працівника студенти виконують практичну аудиторну чи позааудиторну роботу з будь-якого предмета. Особливо значну роль практичні заняття мають відіграти у вивченні спеціальних предметів, зміст яких спрямовано на формування професійних умінь.

Основна дидактична мета практичного заняття – закріплення й деталізація наукових знань, а головне – формування навичок і умінь. Для проведення практичного заняття викладач готує відповідні методичні матеріали: тести для виявлення рівня оволодіння необхідними теоретичними положеннями; набір практичних завдань різної складності для розв’язування їх на занятті та дидактичні засоби.

Індивідуальні заняття є важливою формою організації навчального процесу. Вони передбачають створення умов для як найповнішої реалізації творчих можливостей студентів.

Дидактична мета **другої групи** – організаційних форм практичної підготовки – формування у студентів професійних навичок, а також практичних умінь, необхідних для виконання завдань.

До **третьої групи** – організаційних форм самостійної роботи – належить робота з друкованими джерелами (підручниками, навчальними посібниками, інструкціями, настановами тощо), самостійне вправлення, самостійне вивчення певних питань, участь у роботі гуртків, експериментально-дослідницька робота, самостійний перегляд телепередач, тематичних кінофільмів, прослуховування радіопередач та ін.

Мета **самостійної роботи** студентів – самостійне вивчення, закріплення й поглиблення раніше здобутих і нових знань, набування практичних навичок і умінь.

Дидактичні цілі самостійної роботи:

- закріплення, поглиблення, розширення й систематизація знань, здобутих під час аудиторних занять;
- самостійне оволодіння новим навчальним матеріалом;
- формування професійних навичок і умінь;
- формування умінь і навичок самостійної розумової праці;
- розвиток самостійності мислення, творчого підходу до розв’язання поставлених завдань;
- самоосвіта.

До *четвертої групи* – організаційних форм контрольних заходів – належать: іспити (заліки), модульний контроль, контрольні роботи, контрольна перевірка оволодіння професійними знаннями, навичками і вміннями з різних предметів, розв’язання кваліфікаційних завдань, захист

3. Лекція у ЗВО

Роль лекції у вищій школі. Значне місце у підготовці фахівців з вищою освітою належить лекціям. Лекція – чіткий, системний виклад окремої наукової проблеми або теми. Мета лекції полягає в допомозі студентам оволодіти методами самостійної роботи з підручниками, посібниками, першоджерелами. Лекція – один з найважливіших чинників в організації навчальної діяльності студентів.

Провідна роль лекції у викладанні навчальних дисциплін кафедри пов’язана з їх змістовим аспектом, організаційними засадами та методичними особливостями.

Основний зміст лекції становлять центральні методологічні, теоретичні і практичні проблеми. Розкривають у лекції не всі питання теми, а найважливіші, найсуттєвіші, що вимагають наукового обґрунтування.

У нормативно-директивних документах, які визначають зміст і організацію навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах України, обґрунтовано головні вимоги до лекцій, реалізація яких дає змогу повною мірою використовувати значні навчальні й виховні можливості цієї форми навчання, підвищити вплив кожної лекції на свідомість і почуття студентів.

Процес навчання у вищій школі реалізують у межах різноманітної цілісної системи організаційних форм і методів навчання. Кожна форма розв’язує своє спеціальне завдання, але сукупність форм і методів навчання створює єдиний дидактичний комплекс, функціонування якого підпорядковано об’єктивним психолого-педагогічним закономірностям навчального процесу.

Лекція – методологічна й організаційна основа для всіх навчальних занять, зокрема й самостійних (методологічна, тому що вводить студента в науку загалом, надає навчальному курсу концептуальності; організаційна – тому що решта форм навчальних занять так чи інакше “зав’язані” на лекцію, найчастіше логічно заплановані після неї, спираються на неї змістовно і тематично. Її основна дидактична мета – формування орієнтувальної теоретичної основи для подальшого засвоєння студентами навчального матеріалу.

Як основна ланка дидактичного циклу навчання, виконує наукові, виховні й світоглядні функції, вводить студента у творчу лабораторію) лектора.

Лекція (читання) – систематичне, наукове і послідовне викладення навчального матеріалу, будь-якого питання, теми, розділу, предмету, методів науки. Лекції бувають навчальними (одна з основних форм навчального процесу й один з основних методів викладання у ВНЗ) і публічними (одна із основних форм

пропаганди й поширювання політичних і наукових знань). Лекція – традиційна форма навчання у вищих навчальних закладах.

Лекції й диспути були основною формою навчання уже в середньовічних університетах і виглядали як читання церковних першоджерел з докладними коментарями до них.

Для сучасного етапу розвитку освіти в Україні характерні інтенсивні пошуки нового в теорії та практиці навчання. Триває процес апробації нових активних форм і методів, що активізують навчально-пізнавальну діяльність студентів.

Науково-педагогічним працівникам відомо, що за своєю дидактичною сутністю лекція постає і як організаційна форма навчання – специфічний спосіб взаємодії викладача і студента, у межах якого реалізують різноманітний зміст і різні методи викладання, і як метод – викладання навчального матеріалу в систематичній та послідовній формі.

На сучасному етапі проводять різні теоретичні та експериментальні пошуки збільшення впливу лекції на активізацію самостійного оволодіння знаннями.

Розвиток лекційної форми від класичної інформаційної до лекції проблемного характеру (лекція-діалог, лекція-пресконференція тощо) відтворює реальні форми взаємодії викладача і студента, які обговорюють теоретичні питання.

З допомогою таких лекцій педагог закладає перехід від простої передачі інформації до активного засвоєння змісту навчання із залученням механізмів теоретичного мислення і всієї структури психічних функцій. У цьому процесі зростає роль діалогічної взаємодії і спілкування під час лекції, посилюється значення соціального контексту у формуванні професійно важливих якостей особистості майбутнього спеціаліста.

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 “туї і тепер”.

Сутність, дидактична мета і загальна будова лекційного заняття. Слово «лекція» латинського походження і в перекладі українською мовою означає «читання». Традиції викладання матеріалу через дослівне читання раніше написаного тексту (конспекту) припадає на університети Середньовіччя. І сьогодні, наприклад, в Англії вважають обов'язковим, щоб професор університету приходив на заняття з текстом лекції і користувався ним, викладаючи матеріал. В інших країнах ця традиція втратила своє значення і поняття лекція означає не тільки читання раніше підготовленого тексту, а радше специфічний метод чи форму (за різними класифікаціями) вивчення матеріалу.

Будь-яку лекцію готують і проводять відповідно до основних дидактичних принципів: науковості; системності і систематичності; наочності; формування пізнавальної активності слухачів; групового й індивідуального підходу; навчання на високому⁷ рівні складності; міцності оволодіння знаннями, навичками і вміннями.

Основна мета лекції – дати систематизовані основи наукових знань із навчальної дисципліни, розкрити стан і перспективи прогресу в конкретній галузі науки і техніки, сконцентрувати увагу на найбільш складних і вузлових питаннях.

Можливе проведення окремих лекцій з проблем, які стосуються конкретної навчальної дисципліни, але не охоплені робочою навчальною програмою. Такі лекції проводять провідні вчені або фахівці для студентів і працівників вищих навчальних закладів в окремо наданий час.

Дидактична роль лекції полягає в тому, щоб ознайомити студентів з наукою, з основними категоріями й закономірностями дисциплін, їхніми методологічними основами, а також сформулювати орієнтовну базу для подальшого засвоєння навчального матеріалу. Таким чином формується зміст і характер подальшої роботи студента з цієї галузі науки, розвивається його пізнавальний інтерес і вміння логічно мислити.

Добре підготовлена й прочитана лекція активізує пізнавальну діяльність слухачів, спонукає до роздумів над проблемами, що їх висуває та чи інша наука,

до пошуку відповідей на запитання, які виникають, а також формує в них творче мислення.

Вимоги до академічної лекції: сучасний науковий рівень і насичена інформативність, переконлива аргументація, доступна і зрозуміла мова, емоційність, чітка структура і логіка, наявність яскравих прикладів, наукових доказів, обґрунтувань, фактів.

Структура академічної лекції: вступна частина – *план* – основні питання лекції, зв'язок з попередньою лекцією, ознайомлення з темою; викладення основних положень з акцентованими висновками за кожним окремо; підбивання підсумків – загальний висновок.

Лекцію потрібно читати зрозумілою для студентів мовою, незнайомі слова і терміни роз'яснювати, не варто перенасичувати лекцію наукоподібними термінами й модними іноземними словами. Текст лекції має бути логічним, простим і зрозумілим.

Процес навчання – багатогранна й багатфакторна діяльність педагога і студентів, він спрямований на реалізацію низки функцій. Оскільки лекція посідає особливо важливе місце в навчально-виховній роботі, то вона містить можливості здійснення низки функцій.

Будь-який вид лекції є носієм функцій навчання:

- освітньої, яка полягає в тому, щоб оптимально сприяти здобуванню наукових знань, навичок і вмінь та на їхній основі формувати науковий світогляд;
- виховної, яка полягає в цілеспрямованому формуванні певної системи емоційно-ціннісного ставлення особистості до світу (державно-правових, патріотичних, естетичних, моральних, національно-етнічних та ін.);
- розвиваючої, яка полягає в розвитку психічних пізнавальних процесів і станів;
- організуючої, суть якої в тому, що лекції пов'язують в єдину систему, зміст і організацію навчального процесу з урахуванням особливостей та інтелектуального рівня розвитку слухачів, майстерності педагога, матеріального забезпечення процесу навчання;
- мотиваційної, що стимулює інтереси й позитивні мотиви слухачів до навчання;
- гедоністичної, яка полягає в тому, щоб під час лекції студент одержував задоволення.

Освітня функція лекції забезпечує можливості для оволодіння змістом навчального матеріалу на рівні історичного досвіду й ознайомлення з новими досягненнями науки, усвідомлення перспективи подальшого розвитку наукових пошуків у відповідних галузях, а також розкриття можливостей використання конкретних знань у професійній діяльності. Одночасно лекція допомагає студентам зорієнтуватися у значному масиві інформації: ознайомитися з

літературою, тенденціями наукових пошуків учених, науковими школами, привести наукову інформацію в упорядковану систему.

Розвивальна функція лекції зумовлена необхідністю забезпечити оптимальні умови для інтелектуального розвитку особистості через залучення її в активну розумову діяльність. Розвиток і навчання – взаємопов’язані процеси. Розумовий розвиток – передумова успішності навчання, але й навчання, зі свого боку, сприяє розвитку.

У процесі здобування інформації значна її кількість випадає з пам’яті. І це – закономірний процес. Важливо, що залишиться. Суттєво, аби був певний поступ в інтелектуальному розвитку. Тому на лекції треба вдаватися до таких прийомів, які б спонукали кожного студента до активного мислення у всіх його виявах.

Виховна функція лекції дає змогу формувати в майбутніх фахівців певні морально-духовні якості безпосередньо через зміст навчального матеріалу й налаштування студентів на конкретну пізнавальну діяльність. Зміст навчального матеріалу має сприяти формуванню в студентів наукового світогляду, соціальної зрілості, громадянської відповідальності, естетичних почуттів і естетичної культури, працелюбності. Фактично, на кожному занятті (передусім лекції) потрібно створити оптимальні умови для розв’язання мікрозавдань морального, розумового, трудового, естетичного і фізичного виховання.

Організуюча функція лекції особливо важлива з погляду мобілізації студентів на навчальну діяльність. Це той стержень, навколо якого групуються решта видів навчальної діяльності; це вістря, яке визначає координати щоденної навчальної праці. На лекції студент має отримувати психолого-педагогічне спрямування для організації всіх ланок своєї діяльності.

Мотиваційна функція лекції полягає в спонуканні студентів до навчальної самостійної діяльності щодо оволодіння професійними знаннями, навичками і вміннями, до постійного пошуку нових знань, до професійної та громадської активності, розвитку і формування позитивних інтересів та ін.

Гедоністична функція лекції полягає в тому, що вона має викликати позитивні емоції, естетичну насолоду від процесу здобування знань і змісту лекційного матеріалу, спілкування з лектором і загалом викликати задоволення.

На кожній лекції педагог має дбати про створення оптимальних умов для реалізації зазначених функцій. Наприклад, вивчаючи тему “Розвиток і формування особистості”, безпосередньо в лекції з погляду освітньої функції необхідно ознайомити студентів з науковими поняттями “людина”, “особистість”, “індивідуальність”, “розвиток”, “спадковість”, “види розвитку”; розкрити сутність різних поглядів на питання про місце і роль біологічних і соціальних чинників, що впливають на розвиток; продемонструвати новітні наукові тенденції у розв’язанні складних проблем фізичного, психічного і соціального розвитку, їхню значущість для розв’язання виховних завдань.

Необхідно виокремити низку загальнодидактичних вимог до лекції у вищій школі.

По-перше, зміст лекції має відповідати робочій навчальній програмі, відображати найновіші досягнення науки, висвітлювати перспективи подальшого розвитку наукових пошуків.

По-друге, у лекції мають реалізовуватися вимоги загальнодидактичних принципів навчання: науковості, систематичності і послідовності, свідомості, активності й самостійності, наочності, зв'язку змісту навчального матеріалу з професійною діяльністю, доступності, емоційності.

По-третє, потрібно забезпечити логічно доцільну структуру лекції відповідно до змісту навчального матеріалу.

По-четверте, лекція має сприяти активізації мисленнєвої діяльності студентів задля їх інтелектуального розвитку.

По-п'яте, у лекції доцільно виокремлювати певні компоненти змісту для самостійного опрацювання студентами з належним методичним забезпеченням.

Який би не був досвідчений науково-педагогічний працівник, він має завчасно підготувати повний текст лекції, постійно удосконалювати, поліпшувати її, доповнювати, додавати новий матеріал, проектувати перебіг, подумки тренуватися.

Підготовка і читання лекцій, якщо ставитися до цього серйозно і відповідально, – складна, тяжка і затратна в часі робота. К.Д. Ушинський писав, що мистецтво лекційної розповіді трапляється у викладача нечасто – не тому, що це рідкісний дар природи, а тому, що й обдарованій людині треба багато попрацювати, щоб виробити в собі здатність якісної педагогічної розповіді.

Однією з важливих вимог лекції є її емоційність. Але не варто перенасичувати лекцію емоціями. Раціональний та емоційний компоненти мають бути збалансованими. Жодна емоційність, вишукані прийоми педагогічної техніки не замінять і не закриють змістової порожнечі, наукової неспроможності, непідготовленості науково-педагогічного працівника.

Необхідно враховувати особливості студентської аудиторії. Одну й ту саму лекцію треба подавати по-різному залежно від профілю ВНЗ, факультету, курсу, форми навчання. Особливо уважно треба ставитися до читання лекцій першокурсникам, урахувати їхню недостатню адаптованість. Певна специфіка властива й викладенню лекцій студентам заочної форми навчання.

Не потрібно викладати матеріал дослівно до писаного тексту. Живе, імпровізоване усне мовлення студенти сприймають і засвоюють набагато легше, ніж письмове, книжне. Лекція має бути літературно правильною, виразною, ясною, простою, образною, доступною. Стиль – лаконічний, конкретизований, предметний. Не треба “лити воду” і витратити дорогоцінний час на елементарні речі. Доцільно дотримуватися принципу: “Немає часу, щоб витратити час даремно”.

Під час читання лекції не повинно бути другорядних елементів, дрібниць. Найважливіший компонент лекції – її зміст. Але досить важливими є манера викладу, інтонація, жести, міміка, тональність, гучність голосу. Говорити слід достатньо гучно, щоб чули, і достатньо тихо, щоб слухали; ясно, просто, виразно, дохідливо, не монотонно, але й не “хвилеподібно”.

Не рекомендують заучувати зміст лекції напам’ять, а також читати суцільно, не відриваючись від тексту. Найкраще студенти сприймають імпровізаційний виклад матеріалу з періодичним умілим користуванням планом-конспектом лекції.

Психолого-педагогічні вимоги до проведення лекції у вищій школі. Підготовлений текст лекції є лише матеріалом до неї. Якщо науково-педагогічний працівник читає текст у кімнаті без слухачів, то й це ще не лекція. Лекцією є академічне дійство, у якому беруть участь педагог і студенти. Методика і техніка проведення лекції потребують розв’язання багатьох різноманітних питань.

Професор А.М. Алексюк виокремлює такі аспекти: структура лекції; лектор як викладач; лектор як вихователь; лектор як учений-дослідник; уміння лектора науково й водночас у доступній формі викласти зміст лекції; уміння лектора, використовуючи наочність, ТЗН, забезпечити міцні знання студентів, викликати в них інтерес до науки, активізувати їхню пізнавальну діяльність; уміння встановлювати контакт з аудиторією; стилістика мовлення, манера поведінки, організація студентів; стиль спілкування та ін.

Розглянемо психолого-педагогічні аспекти, які окреслюють методику і техніку оптимальності лекційного дійства:

- науково-педагогічний працівник має володіти технікою організації студентів на оптимальну діяльність на лекції;

- неабияке значення має зовнішність науково-педагогічного працівника: одяг, взуття, зачіска, біжутерія тощо. Викладач постійно має тримати себе на рівні належної культури в одязі, зовнішності, використанні додаткових атрибутів, бути взірцем для студентів;

- перед початком лекції важливо сконцентрувати увагу студентів на сприйняті навчального матеріалу. Цікаві запитання сприяють гальмуванню нервових збуджень у корі головного мозку від попередніх подразників і допомагають думати в бажаному напрямі. Доцільно також вдаватися до актуалізації опорних знань, які є передумовою розуміння нового навчального матеріалу лекції;

- необхідно чітко сформулювати тему лекції, визначити мету, вказати (якщо це можливо) професійну спрямованість навчального матеріалу; ознайомити з основними питаннями, які буде розглянуто; надати студентам список наукової літератури з коментарями про методику використання джерел;

– ефективність лекції як методу навчання значно зростає, коли науково-педагогічний працівник використовує опорні сигнали: малюнки, таблиці, схеми, специфічні вправи, ключові слова;

– важливим чинником, який впливає на ефективність лекції, є мовна культура педагога. Щодо цього потрібно виокремити кілька аспектів.

Перший – стилістичні особливості мовлення. Традиційно виокремлюють низку функціональних стилів: художній, офіційно-діловий, газетно-публіцистичний, науковий, рольовий. Для академічної лекції характерними мають бути науковий і розмовний стилі. Водночас у мовленні лектора можуть бути елементи і публіцистичного, і художнього стилів.

Другий – правильність мовлення. Правильність мовлення визначають за його відповідністю мовним нормам. Тому будь-яке порушення цих норм зумовлює внутрішній опір аудиторії, знижує авторитет лектора. Чітке дотримання мовних норм – складова педагогічної культури викладача.

Третій – багатство мови. Мова педагога-лектора, який досконало нею володіє, вирізняється оригінальністю, різноманітністю, гнучкістю, лексичним багатством, умінням вільно користуватися всіма її ресурсами, мелодійністю, тональністю. Багатство мови – показник високої загальної культури мовця, його ерудиції, досвіду.

Четвертий – лаконічність. Важливо дбати про зрозумілість, стиль – стислий, виразний, уникати багатослів'я, за яким важко побачити, відчувати головну думку. Необхідно прагнути зрозумілості мовлення.

Точність, виразність мовлення залежить передусім від того, наскільки глибоко і ґрунтовно педагог засвоїв предмет своєї лекції. Якщо цього немає, з'являється багатослів'я, мовна, логічна і смислова плутанина.

П'ятий – емоційність мовлення. Як уже йшлося, академічну лекцію не треба позбавляти експресивності. Експресія – виразність, підкреслене виявлення почуттів, переживань. Експресивна мова лектора викликає певні емоції у студентів і надає мовленню емоційності, виразності, спонукає до емоційного збудження слухачів.

Шостий – володіння технікою мовлення. По-перше, педагог має досконало знати побудову голосового апарата, фізіологічні особливості його функціонування, догляд за ним. По-друге, розрізняти типи дихання (фізіологічне і фонаційне) та види дихання (ключичне, реберне, діафрагмальне). По-третє, володіти технікою дихання. По-четверте, уміти структурувати текст, робити наголоси (орфографічний, логічний), розрізняти мовленнєві паузи (психологічну, логічну, гастрольну, повітряну).

Сьомий – у процесі читання лекцій необхідно дбати, щоб “польотність” голосу лектора, щоб він поширювався на всю аудиторію. Звуки мають «летіти» на рівні голів студентів. Якщо їх політ здійснюватиметься на рівні робочих столів, їх “гаситимуть” меблі; вище – губитимуться десь під стелею.

Восьмий – сила і тональність голосу, яка часто залежить від кількості студентів в аудиторії. Упродовж лекції сила і тональність мають змінюватися. З метою акцентувати увагу студентів на важливості окремих наукових положень силу голосу необхідно збільшувати, тональність змінювати, щоб скеровувати увагу слухачів у потрібному напрямі. Монотонність мовлення лектора стомлює студентів, притлумлює їхню увагу.

Дев'ятий – місце педагога в аудиторії, коли він читає лекцію. Можна спостерігати випадки, коли лектор під час читання лекції поважною ходою рухається по аудиторії і ніби сам із собою розмірковує про певні явища чи проблеми.

Що в такому разі відбувається з увагою студентів? Вона має так званий маятниковий характер, тобто рухається за джерелом інформації. Це веде до розсіювання уваги, до втоми. Науково-педагогічний працівник має перебувати перед студентами у так званому колі уваги (кафедра, дошка), Це забезпечує оптимальні умови для “польотності” його голосу, для стійкості уваги студентів. Лише іноді, коли студенти перемальовують схему, таблицю тощо, можна пройти між рядами столів, щоб проконтролювати їхню роботу.

Читаючи лекцію, науково-педагогічний працівник має охоплювати поглядом усю аудиторію, психологічно тримати її в стані розумової праці, час до часу концентруючи увагу на окремих слухачах. Аж ніяк не виправдана позиція, коли викладач, читаючи лекцію, захоплений лише своєю персоною, очі спрямовані у вікно або в якусь частину аудиторії.

У практиці лекційної роботи іноді виникає запитання: “Чи треба конспектувати зміст лекції?” Науково-педагогічні працівники та студенти по-різному ставляться до цього. З погляду ефективності навчального процесу у вищій школі всі студенти мають вести конспективні записи змісту лекцій.

З погляду “вільного вибору”, студенти марнують час, який відведено на лекційні курси. Адже в короткотерміновій пам'яті залишається до 10% почутої інформації. Тому конспектувати зміст лекцій обов'язково. По-перше, у процесі конспектування студент слухає, записує, аналізує, у результаті чого працює слухова, зорова, моторна, оперативна пам'ять. По-друге, це забезпечує систематичність опрацювання навчального курсу. Усе це сприяє не лише міцності знань, а й впливає на формування професійної культури майбутнього фахівця.

Чи має науково-педагогічний працівник розкривати у змісті лекції всі питання теми цілком? Не обов'язково. Опрацьовуючи зміст теми, варто розкрити сутність основних питань, особливо тих, які є складними для самостійного розуміння і зміст яких недостатньо розкритий у навчальних посібниках, а решту пропонувати для самостійного вивчення. Потрібно рекомендувати залишити певну кількість сторінок у зошиті для записів результатів самостійної праці; дати методичні поради, де віднайти необхідну інформацію, як її опрацювати, на що звернути особливу увагу.

Отже, лекція у вищій школі – відповідальне багатоаспектне педагогічне дійство. Воно є вершиною педагогічної майстерності педагога-науковця. Можливо, доцільніше просто роздати текст лекції студентам, щоб вони самостійно його опрацювали? Ні, тому що текст – лише лібрето. Автор написав оперу. Ми прочитати лібрето, ознайомилися із сюжетом, персонажами. Але йдемо в театр слухати оперу. У виконанні талановитих акторів вона захоплює, зворушує глядачів.

Академічна лекція має містити не лише інформаційний, змістовий потенціал, а й соціально-педагогічний, що вимагає від науково-педагогічного працівника високої педагогічної культури і професійної майстерності.

Основи методичної побудови різних видів лекцій. Уже йшлося про те, що в педагогічній практиці вищої школи використовують такі види лекцій, як вступна, інформаційна, оглядова, настановна і підсумкова, які можна читати, використовуючи різні методи, а саме: проблемний (проблемна лекція), діалогічний (бінарна лекція або лекція вдвох), наочності (лекція-візуалізація), пошуку помилок (лекція із запланованими помилками), запитань і відповідей (лекція-пресконференція) та ін.

З допомогою таких лекцій педагог закладає перехід від простого передавання інформації до активного засвоєння змісту навчання із залученням механізмів теоретичного мислення і всієї структури психічних функцій.

Вступна лекція насамперед має ознайомити з предметом науки, розкрити специфіку вивчення суспільного життя саме з погляду цієї дисципліни. Слухачу не відразу вдається самостійно вловити незриму грань між різними науками в підході до однієї й тієї ж проблеми, наприклад, до проблеми національної освіти тощо. Саме завдяки лекції він може відразу зрозуміти, як і в якому⁷ аспекті цю проблему вивчає та чи інша наука – психологія, педагогіка, політологія, соціологія.

Вступна лекція також відкриває перед слухачами загальну перспективу вивчення науки, акцентує на основних проблемах, які вивчатимуть студенти, показує значення “своєї” науки і створює необхідний психологічний настрій, формує психологічну готовність до глибокого вивчення. Їй властиві проблемно-пошуковий та пошуково-інформаційний характер.

Оглядові лекції, зазвичай, використовують для узагальнення і систематизації знань матеріалу великих обсягів і значної складності, насамперед для студентів заочної форми навчання, коли необхідно об’єднати кілька тем. Тоді матеріал подають ніби поверхнево, тобто оглядово, акцентуючи на найважливіших аспектах. Науково-педагогічний працівник оглядово охоплює всі теми, проте акцентує на складних питаннях і деякі з них подає докладно. Він ніби формує «скелет» навчального матеріалу, його основу.

Настановні лекції використовують для формування знань із підходів, принципів, умов, форм, методів та особливостей самостійної і під керівництвом

науково-педагогічного працівника діяльності студентів щодо вивчення навчальної дисципліни чи практичної діяльності (практика).

Настановні лекції найчастіше проводять зі студентами заочної та дистанційної форм навчання. Вивчення кожного навчального предмета для студентів цих форм навчання треба починати з настановної лекції.

Підсумкова лекція – вид лекції, який використовують наприкінці вивчення навчальної дисципліни, блоку навчальних дисциплін, курсу тощо з метою підбити підсумки щодо аналізу діяльності студентів; глибини й широти отриманих знань, навичок і вмінь, розкриття шляхів утілення їх у життя; висвітлення проблем наукових питань, які вивчають та ін.

Її читають наприкінці вивчення предмета, курсу, модуля, розділу тощо.

Ознаки інформаційної (тематичної) лекції добре відомі. Історично сформувавшись як засіб передавання готових знань через монологічну форму спілкування, інформаційна лекція під впливом змісту навчання змінюється і розвивається, не може залишатися незмінною.

Проблемна лекція є формою спільної діяльності науково-педагогічного працівника і студентів, які об'єднали свої зусилля на досягнення цілей загального і професійного розвитку особистості спеціаліста. На відміну від змісту інформаційної лекції (його розкриває науково-педагогічний працівник і він відомий від початку та підлягає лише запам'ятовуванню), матеріал проблемної лекції, нове знання педагог розкриває у процесі розв'язання суперечливих завдань.

Цей дидактичний прийом дає змогу створити в студентів ілюзію “відкриття” вже відомого в науці. Студент не просто опрацьовує інформацію, а переживає її засвоєння як суб'єктивне відкриття ще невідомого для себе знання.

На проблемній лекції мислення студентів залучають за допомогою створення проблемної ситуації, ще до того, як вони отримали необхідну інформацію, яка є для них новим знанням, наприклад, про спосіб розв'язання того чи іншого завдання. У традиційному навчанні діють навпаки – спочатку дають знання, спосіб чи алгоритм розв'язання, а потім уже приклади, на яких можна потренуватися в застосуванні цього способу.

Будь-яка проблемна ситуація має певну структуру, основні елементи якої: постановка навчальної проблеми; виявлення в ній протиріччя і формулювання гіпотез; доведення правильності або хибності гіпотез; відповіді»; розв'язання. У процесі проблемного навчання може виникнути первинна проблемна ситуація, коли студент “наштовхується” на протиріччя, але не усвідомлює цього, і вторинна – коли проблему чітко усвідомлено і сформульовано. Послідовна зміна структурних компонентів проблемної ситуації характеризує процес її створення і розв'язання під час занять.

Навчальна проблема може мати вигляд теоретичного чи практичного запитання, яке потребує відповіді. Її сутність у суперечності між наявними

знаннями студентів і новими для них фактами, явищами, для пізнання яких наявних знань недостатньо: між знаннями і способами знаходити істину. Ті, хто навчаються, повинні усвідомлювати цю суперечність і чітко уявляти необхідність її розв'язання.

Лекція-візуалізація. Викладання лекції-візуалізації полягає у зв'язаному, розгорнутому коментуванні підготовлених візуальних матеріалів, які повністю розкривають тему лекції. Ці матеріали мають забезпечувати систематизацію знань студентів, надання нової інформації, створення проблемних ситуацій і можливості їх розв'язання.

Краще застосовувати різні види наочності – натуральну, образотворчу, символічну.

У лекції-візуалізації важлива певна візуальна логіка і ритм подачі матеріалу.

Лекція вдвох (на двох). Моделюють реальну професійну ситуацію обговорення теоретичних питань з різних поглядів у викладенні двох фахівців, наприклад, представників двох наукових шкіл, теоретика і практика, прихильника чи противника того чи іншого рішення.

Діалог науково-педагогічних працівників між собою має демонструвати культуру спільного пошуку розв'язання проблемної ситуації, залучати до спілкування студентів, які задають запитання, висловлюють свої погляди, формують власне ставлення до суті проблеми, демонструють той чи інший емоційний відгук на те, що відбувається.

Підготовка і читання лекції на двох ставить підвищені вимоги в доборі науково-педагогічних працівників. Вони мають бути інтелектуально та особистісно сумісні, мати загальні “фонди думок”, володіти розвинутими комунікативними вміннями, здібностями до імпровізації, швидкістю реакції, виявляти високий рівень володіння предметним матеріалом, який часто виходить за межі теми.

Лекція із запланованими помилками розвиває в студентів уміння оперативно аналізувати професійні ситуації, постаючи в ролі експертів, опонентів, рецензентів, знаходити неправильну або неточну інформацію.

Підготовка науково-педагогічного працівника до лекції полягає в тому, щоб закласти в її зміст певну кількість помилок змістового, методичного або поведінкового характеру. Список таких помилок надають слухачам наприкінці лекції. Лектор добирає помилки таким чином, щоб вони були ретельно “замасковані” та їх важко було помітити. Це вимагає спеціальної праці науково-педагогічного працівника з темою, високого рівня володіння матеріалом і лекторської майстерності.

Завдання студентів у тому, щоб під час лекції знайти помилки і назвати їх наприкінці заняття. На аналіз помилок (під час якого /дають правильні відповіді на запитання) дають 10-15 хвилин.

Лекція-прес-конференція. Виникла під впливом необхідності відображення в навчальному процесі особливостей діяльності фахівців із науково-технічної пропаганди.

Назвавши тему лекції, науково-педагогічний працівник просить студентів письмово задати йому запитання з цієї теми. Кожний студент повинен упродовж 2-3 хвилин сформулювати найцікавіші для нього запитання, написати на папері й передати науково-педагогічному працівнику. Потім лектор протягом 3-5 хвилин класифікує запитання за змістом і починає читати лекцію. Викладає матеріал не як відповіді на кожне запитання окремо, а у вигляді розкриття теми, у процесі якого формуються відповідні відповіді. Завершуючи лекцію, викладач робить підсумкову оцінку запитань, як відображення знань та зацікавлень слухачів.

Основна мета лекції-прес-конференції наприкінці теми чи розділу – підсумування лекційної роботи.

Методика розроблення і викладання лекції. Для розроблення будь-якої лекції використовують певну сукупність методів.

– **Дедуктивний метод** – виклад матеріалу від загального до часткового. У процесі викладу матеріалу дедуктивним методом ми імітуємо відповідні висновки й заохочуємо аудиторію зробити шлях пізнання часткового через загальне. Однак застосування цього методу ефективне в тому разі, якщо воно поєднується з іншими методами, насамперед з індуктивним.

– **Індуктивний метод** – рух думки від часткового до загального, від знання одиничних чи часткових факторів до загальних правил, узагальнень. Така форма народилася в давні часи. Як підкреслював Арістотель, “індукція переконлива і проста, з погляду чуттєвого пізнання вигідніша й доступніша”.

– **Метод аналогії** (схожість, паралель, подібність). Використовуючи цей метод, ми не просто згадуємо про схожість будь-якого явища, а й допомагаємо слухачам зробити аналогічний висновок, який можна сформулювати так: якщо два явища подібні в одному чи кількох аспектах, вони, можливо, схожі в інших. У давньогрецькій мові термін «аналогія» означає відповідність. У всіх підручниках логіки підкреслено імовірний, приблизний характер розумового висновку за аналогією, вона перебуває ніби нижче від індуктивного методу й має допоміжний характер. Метод контрасту, суть якого – у використанні протилежних (контрастних) аргументів і фактів у процесі викладання лекційного матеріалу.

– **Метод концентрації**, який полягає в тому, що викладання будують навколо одного центру, яким є поставлена проблема. У процесі лекції науково-педагогічний працівник тримає її в полі зору, повертається до неї, поступово заглиблюючись і розвиваючи висунуте положення, питання.

– **Метод ступінчастості** – викладач розкриває проблематику теми, переходячи від однієї частини (ступеня) до іншої.

– **Історичний (хронологічний)** метод викладання матеріалу.

– **Просторовий метод**, який допомагає подати факти і події більш наочно,

зримо, у їхній динаміці та взаємодії. Використовуючи такий метод, лектор стимулює слухача до створення уявних картин, використовує окремі фрагменти опису деяких фактів чи явищ, наукових досліджень у ширшому плані. Під час лекції, залежно від теми, цільової установки і складу аудиторії, можна використовувати різні методи викладення матеріалу.

– **Проблемний метод** передбачає активізацію мислення слухачів у процесі читання лекції через постановку проблем, які треба розв'язати. Розв'язуючи їх у взаємодії з науково-педагогічним працівником, аудиторія формулює теоретичні узагальнення, робить висновки. Теоретична основа проблемного викладення – положення про те, що найкраще людині розвивається інтелектуально за умов подолання труднощів у процесі самостійного розв'язання мислительних завдань. Це відповідає загальним психологічним законам, і активність живого організму зростає в ситуації деякої невпевненості, боротьба за її подолання пробуджує енергію, викликає почуття задоволення, тоді як цілковита впевненість, навпаки, атрофує життєву активність.

– **Метод монологу** полягає у монологічному викладенні матеріалу, студенти в обговоренні можуть участі не брати. Науково-педагогічний працівник сам подає навчальну інформацію через монолог.

– **Монологічно-проблемний метод** полягає в поданні навчального матеріалу через розв'язання проблемних ситуацій у МОНОЛОЗІ науково-педагогічного працівника, тобто лектор сам. висуває, розкриває і розв'язує проблемні ситуації.

– **Пошуково-показовий метод** – поєднання монологічного викладення з демонстрацією логіко-психологічних особливостей. Науково-педагогічний працівник показує, пояснює методику пошуку, шлях наукового пізнання. Тому слухач, стежачи за його думкою, засвоює зразок наукового пошуку.

– **Метод діалогічного викладення** полягає в тому, що науково-педагогічний працівник, пояснюючи матеріал, залучає студентів до процесу не тільки пошуку розв'язання, а й формування проблем. Це складний метод, але він тісно пов'язаний з розвитком особистості, бо навчає розумових дій, виховує творчість.. У результаті критичного осмислення студент вчиться “бачити” проблеми, задавати проблемні запитання, виховувати в собі почуття проблемної ситуації. Цей метод забезпечує найвищий рівень навчання.

– **Метод візуалізації** – згортання змісту та різних видів інформації в наочні образи. Ці образи, їх сприйняття, можна розгорнути і зробити фундаментом адекватних розумових та практичних дій.

Сьогодні для підвищення ефективності процесу навчання у ВНЗ дедалі частіше застосовують так звані активні методи. Вони допомагають розкріпачити свідомість, активізувати інтелектуальний і розумовий потенціал особистості, набуті необхідних практичних навичок і вмінь.

Якщо узагальнити, активними методами навчання можна назвати ті, що відповідають таким умовам:

- ставлять студентів у становище активних учасників процесу навчання;
- дозволяють значно підвищити ефективність використання навчального часу;
- забезпечують реальний зріст знань, навичок і вмінь;
- формують соціально-ціннісні позиції, необхідні для психологічних якостей, акмеологічних інваріантів і практичного досвіду.

Щоб лекція пройшла успішно й захопила студентів, дала максимум користі, потрібна кропітка попередня робота. Тому в діяльності науково-педагогічного працівника чималу роль відіграє підготовчий етап. Що більше буде затрачено праці на підготовку, то багатшою буде лекція за змістом і легше, більш невимушено й цікаво її буде прочитано.

Підготовчий етап лекції умовно розділяють на кілька елементів чи фрагментів:

- **формулювання теми.** Вона повинна бути не надто обширною і всеохоплюючою, проте й не дуже вузькою;
- визначення основної **мети**, цілі заняття;
- **складання попереднього плану.** План складають поступово. Спершу викладач окреслює загальні положення, у процесі вивчення відповідної літератури та її осмислення корегує і конкретизує план. Модель попереднього плану може мати такий вигляд: першочерговим є виокремлення логічного центру лекції – провідної, основної ідеї, вираженої у вигляді гіпотези – стержня лекції. Далі – вступна частина, яка актуалізує увагу слухачів; розвиток теми у вигляді основних положень, підкріплених відповідними аргументами і, нарешті, висновки. Усе це разом є ніби стержнем, основою лекції, яку пізніше доповнюють добре продуманим матеріалом;
- **добір і вивчення відповідної літератури.** Вивчення літературних джерел і керівних документів має бути ґрунтовним, а не поверховим. Знання матеріалу лекції свідчить про глибину і всебічну компетентність у галузі, яку розглядають. Тому необхідно опрацювати всю основну літературу з цієї проблеми;
- **складання розгорнутого плану (план-проспект).** Розгорнутий план має бути оригінальним, щоб сприяти творчому осмисленню теми. Особливо важливе значення в процесі планування лекції має добір матеріалу – від цього значною мірою буде залежати й успіх лекції, і вплив, який вона матиме на слухачів;
- **збір матеріалу з різноманітних джерел у вигляді записів і вирізок.** Його можна розподілити за тематичними папками разом з планами і текстами лекцій. Водночас досвідчений педагог-викладач веде картотеку прочитаних книг, журналів та інших джерел, матеріал з яких можна використати в лекції.

У процесі підготовчого періоду основне завдання в тому, щоб передбачити відповідний обсяг теоретичних питань і чітко визначити завершальний шлях досягнення цієї мети, створити модель, яка була б завершеним цілим.

Методика викладення змісту лекції.

Наступний етап у роботі науково-педагогічного працівника – викладення змісту лекції. Його також можна поділити на кілька фрагментів:

- вступ;
- викладення матеріалу основного змісту;
- підсумкова частина.

Вступ має бути коротким і чітким, від 5 до 10 хвилин. Науково-педагогічний працівник зосереджує увагу студентів на проблемі, основній ідеї лекції, меті, дає коротку характеристику проблемі, розкриває її актуальність і значущість (теоретичну, практичну), стан висвітлення і розв’язання питань, вказує на рекомендований список літератури, який розкриває проблему. Вдалий вступ – значна частина успіху викладача. Він може починати заняття й з опису будь-якого незвичайного епізоду, явища, факту, які стосуються теми лекції, чим збуджує інтерес у студентів до подальшого викладу.

В основній частині заняття викладають матеріал з основних питань лекції. Використовують доведення, факти, аналіз понять, категорій, висвітлення подій, аргументів, демонстрацію дослідів, слайдів, характеристику різних поглядів, зв’язок із практикою, сферою застосування здобутих знань тощо.

Останній етап викладу матеріалу – **підсумкова частина**. Вона має бути такою ж короткою, як вступ. Початок і завершення лекції – найважливіші для будь-якого виду лекції.

Закінчувати лекцію треба так само рішуче, як і розпочинати. Затягування викладення, перевищення регламенту порушує структурні вимоги до лекції.

Основна мета завершальної частини: підсумок висловленого в лекції, закріплення і підсилення вражень, викладених у процесі заняття; відповіді на запитання; формулювання студентам завдань для самостійної роботи; стимулювання слухачів до ґрунтовнішого вивчення проблеми тощо.

Отже, у системі навчання лекції належить провідне місце. Вона вводить студентів у науку, допомагає впевнено в ній орієнтуватися, полегшує засвоєння найскладніших теоретичних проблем, допомагає науково аналізувати сучасну соціальну дійсність, має емоційний вплив і стимулює творче мислення слухача, заряджає його ентузіазмом.

Підготовка лекції та лекційного заняття. Підготовка лекцій – багатоаспектний, тривалий і складний процес. У процесі підготовки до академічної лекції слід дотримуватися *такої послідовності*:

- ознайомлення з навчальним планом спеціальності, щоб визначити місце навчальної дисципліни у системі всіх дисциплін, спрямованих на підготовку фахівців відповідного профілю;

- вивчення програми з конкретної дисципліни для ознайомлення з логікою побудови навчального курсу, змістом лекційних, практичних і лабораторних занять.

- ознайомлення з підручниками і навчальними посібниками з предмета, з'ясування, у якому обсязі в них розкрито зміст навчального матеріалу щодо вимог програми. Добір додаткової наукової літератури, у якій міститься найновіша інформація з проблем навчальної дисципліни;
- виокремлення дидактичного матеріалу стосовно вимог конкретної теми з урахуванням інтелектуальних можливостей студентів;
- ознайомлення з новими (не відомими студентам) науковими поняттями, термінами, їхньою етимологією;
- добір і систематизація методів, засобів, прийомів, прикладів, які буде використано в лекції;
- підготовка текстового варіанта лекції. Потребує особливої уваги й ретельності, у жодному разі в тексті лекції не слід дублювати базовий підручник чи навчальний посібник. Такий підхід лише дискредитує науково-педагогічного працівника, психологічно знижує у студентів зацікавлення дисципліною. За обсягом текст лекції, що триватиме дві академічні години, має бути 16-24 сторінки. Структура лекції: означення теми і питань, які розглядатимуть; список рекомендованої літератури, навчальна мета лекції; викладення змісту навчального матеріалу; загальні висновки;
- опрацювання відредагованого дидактичного матеріалу лекції. Для початківця корисним є аудіо-, а ще краще – відеозапис, який дає змогу внести корективи щодо змісту, темпу, ритму;
- перенесення змісту лекції на каталожні картки у формі коротких тез, опорних сигналів і кодів. Це дає змогу в аудиторії позбавити себе залежності від тексту, відійти від прямого читання, а реалізувати лекцію з допомогою розмірковувань, творчих пошуків істини спільно зі слухачами;
- створення допоміжного, резервного дидактичного матеріалу до лекції (приклади, опорні сигнали, факти для підтримання позитивного емоційного настрою студентів та ін.);
- текст лекції не має бути стабільним, для використання впродовж багатьох років.

Щоразу, повертаючись до опрацювання академічного курсу, необхідно переглядати зміст лекції, приклади, аргументацію окремих наукових положень, враховувати нові досягнення науки, появу додаткових джерел інформації, професійну спрямованість студентів та інші впливи. Науково-педагогічний працівник має враховувати їх вимоги під час планування й організації процесу виховання та оцінки його результатів.

Отже, найзагальніші вимоги до діяльності науково- педагогічного працівника як лектора такі:

- під час підготовки до лекції необхідно продумати зміст лекції так, щоб найважливіші теоретичні положення, обов'язкові для міцного засвоєння, були в

думках ретельно відібрані, логічно підкреслені та органічно пов'язані з відповідним фактичним матеріалом;

- весь процес викладання матеріалу потрібно логічно підпорядкувати загальній педагогічній меті – домогтися засвоєння саме найважливіших теоретичних положень. Для цього викладач вибирає різноманітні та найбільш доцільні матеріалу прийоми викладання;

- вибираючи прийом викладання, науково-педагогічний працівник має враховувати рівень підготовленості аудиторії і використовувати той прийом, який у конкретній ситуації зможе максимально активізувати розумову діяльність студентів;

- у викладанні необхідно спиратися не тільки на наявний рівень розумових здібностей студентів, а й постійно вчити їх думати, тобто розвивати розумові здібності, творчо застосовувати набуті знання в житті.

Лекції з більшості навчальних дисциплін, які викладають у ВНЗ, посідають провідне місце серед інших форм навчальних занять. Це пояснюється високим теоретичним змістом, науковою постановкою в них актуальних проблем відповідних галузей знання.

Актуальності, змістовності, проблемності і практики, спрямованості методики проведення лекції досягають відповідним рівнем професійної готовності викладача, яка передбачає високу теоретичну підготовку, досконале володіння методикою та кропітку самотійну працю кожного педагога над підвищенням своєї педагогічної кваліфікації.

4. Методика організації та проведення практичних, лабораторних і семінарських занять у ЗВО

Значне місце в системі підготовки фахівців посідають практичні заняття. Головне їх завдання – закріплення, переведення у довготривалу пам'ять теоретичних знань, формування навичок і вмінь з тієї чи тієї навчальної дисципліни, оволодіння апаратом наукових досліджень.

Практичне заняття – форма навчального заняття, під час якої науково-педагогічний працівник організовує для студентів аналіз окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує навички і вміння їх практичного застосування, через індивідуальне виконання відповідно сформульованих завдань.

Цю форму занять проводять у лабораторіях або аудиторіях, обладнаних необхідними технічними засобами навчання, обчислювальною технікою.

Науково-педагогічний працівник, якому доручено практичні заняття, за погодженням із лектором навчальної дисципліни завчасно готує необхідний методичний матеріал – тести для виявлення рівня оволодіння відповідними теоретичними положеннями, набір завдань різного ступеня складності.

Основні завдання практичних занять:

- поглиблення та уточнення знань, здобутих на лекціях і в процесі самостійної роботи;
- формування інтелектуальних навичок і вмінь планування, аналізу й узагальнень, опанування навичок організації професійної діяльності;
- накопичення первинного досвіду організації виробництва та технікою управління ним;
- оволодіння початковими навичками керівництва, менеджменту та самоменеджменту.

Структура практичного заняття: попередній контроль знань, навичок і вмінь студентів; формулювання загальної проблеми та її обговорення за участю студентів; розв'язування завдань та їх обговорення; розв'язування контрольних завдань, їх перевірка й оцінювання. Оцінки за окремі практичні заняття враховують, виставляючи підсумкову оцінку з відповідної навчальної дисципліни.

Кількість годин на практичні заняття з окремої дисципліни визначено навчальним планом. Перелік тем практичних занять міститься в робочій навчальній програмі дисципліни. Кількість студентів на практичному занятті не повинна перевищувати половини академічної тупи.

У процесі проведення практичних занять використовують різні методи навчання. Оскільки головне завдання цього виду навчальної роботи – формування навичок і вмінь, то основними мають бути різноманітні вправи (підготовчі, пробні, за зразком, тренувальні, творчі, практичні, графічні, усні, письмові, професійні, технічні та ін.).

Практичні заняття мають відповідати таким вимогам:

- розуміння з боку студентів необхідності володіти базовими теоретичними знаннями;
- усвідомлення необхідності вироблення навичок і вмінь, що мають професійну спрямованість;
- забезпечення оптимальних умов для формування навичок і умінь (санітарно-гігієнічних, дидактичних, виховних);
- навчання студентів раціональних методів оволодіння навичками і вміннями;
- забезпечення самостійної діяльності кожного студента;
- дотримання систематичності й логічної послідовності у формуванні навичок і вмінь студентів;
- розроблення завдань для практичних занять з чіткою професійною спрямованістю;
- широке включення в систему практичних занять творчих завдань;
- систематичним контроль за виконанням практичних завдань;
- постійне заохочення практичної навчальної діяльності студентів.

Іноді доцільно відмовитися від практики, коли практичні заняття мають колективний характер: один студент виконує завдання на дошці, а інші працюють

на своїх робочих місцях. Необхідно йти більш доцільним і ефективним шляхом: науково-педагогічний працівник має чітко визначити завдання, ознайомити студентів з методами самостійної діяльності, допомогти їм усвідомити алгоритм дій. І далі необхідно організувати самостійну роботу кожного студента.

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

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

Лабораторне заняття – форма навчального заняття, на якому студенти під керівництвом науково-педагогічного працівника особисто проводять натурні або імітаційні експерименти чи дослід з метою практичної перевірки й підтвердження окремих теоретичних положень навчальної дисципліни, набувають практичних навичок роботи з лабораторним обладнанням, устаткуванням, вимірною апаратурою, обчислювальною технікою, оволодівають методикою експериментальних досліджень у конкретній предметній галузі.

Проведення лабораторних занять потребує добре підготовлених, спеціально обладнаних навчальних лабораторій із використанням устаткування, пристосованого до умов навчального процесу (лабораторні установки, макети тощо). Інколи лабораторні заняття доцільно проводити безпосередньо на виробництві, в умовах реального професійного середовища (на заводі, у полі, в науково-дослідному інституті, у школі).

Структура лабораторного заняття: проведення поточного контролю підготовленості студентів до виконання конкретної лабораторної роботи, виконання її завдань, підготовка індивідуального звіту про виконану роботу і захист його перед науково-педагогічним працівником.

Виконання лабораторної роботи оцінює науково-педагогічний працівник. Підсумкові оцінки за виконання лабораторних робіт враховують під час визначення семестрової підсумкової оцінки з відповідної навчальної дисципліни.

Плани, технологію та методику проведення лабораторних робіт розробляють відповідні кафедри. Кількість годин на лабораторні заняття з окремої дисципліни визначено навчальним планом, перелік тем лабораторних занять – робочою навчальною програмою дисципліни. Замінювати лабораторні заняття іншими видами навчальних занять не можна. Кількість студентів на лабораторному занятті не повинна перевищувати половини академічної групи. Кожен студент має самостійно виконати всі лабораторні роботи й оформити їх результати.

У процесі організації та проведення лабораторних робіт науково-педагогічному працівнику необхідно акцентувати увагу на таких аспектах:

змістовність лабораторних занять; забезпечення лабораторій, кабінетів новітнім обладнанням, яке відповідає технологіям сучасного виробництва; матеріалами, реактивами, приладами, апаратами; забезпечення самостійності студентів під час виконання лабораторних робіт; дотримання правил техніки безпеки; навчання студентів методів виконання цього виду робіт.

Семінарське заняття у вищій школі. *Семінар* – вид навчальних занять практичного характеру, спрямованих на поглиблення, розширення, деталізацію і закріплення теоретичного матеріалу. Семінарські заняття сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів, формуванню самостійності суджень, умінню обстоювати власні думки, аргументувати їх на основі наукових фактів. Вони сприяють оволодінню фундаментальними знаннями, допомагають розвивати логічне мислення, формувати переконання, оволодівати культурою толерантності, активно впливати на соціальне становлення особистості.

Історичні корені семінарських занять досить глибокі. Ще у давньогрецьких школах вдавалися до диспутів, заслуховування й обговорення наукових повідомлень, коментування їх учителями. У добу Середньовіччя в доповнення до диспутів, дискусій з'явилися семінари. Головне завдання цього виду навчальної роботи – навчити студентів умінню критично висловлювати свої міркування щодо певних питань, сприяти оволодінню методами і прийомами риторики.

У XVIII–XIX ст. семінари широко входять до структури навчальної роботи вищих шкіл. Якщо раніше їх використовували у вивченні літератури, теологічних дисциплін, юриспруденції, то вже у XX ст. вони набули поширення у вивченні багатьох дисциплін гуманітарного та соціального циклу.

У сучасній вищій школі семінарським заняттям належить значна частина навчального часу, особливо з дисциплін соціально-економічного й гуманітарного циклів.

У практиці навчальної роботи виокремлюють три різновиди семінарських занять: просемінари, семінари, спецсемінари.

Просемінари мають передувати власне семінарам, відігравати вступну, підготовчу роль. Вони передбачають аудиторну роботу студентів під керівництвом педагога, спрямовану на оволодіння навичками й уміннями самостійної роботи з підготовки до безпосередньої участі в семінарах.

Технологія проведення просемінарів передбачає такі компоненти: формулювання теми заняття, дидактичної мети; добір методичного забезпечення підготовки та проведення заняття; необхідні засоби для реалізації мети; організація студентів на навчальну діяльність безпосередньо на занятті з урахуванням етапів роботи (визначення конкретного питання теми семінару, яке треба опрацювати; рекомендація методів і прийомів опрацювання наукових джерел; виокремлення вузлових питань, наукова аргументація тих чи тих теоретичних положень; організація виступів студентів, постановка запитань,

опанування тим, хто виступає, культурою ведення дискусії з дотриманням принципу толерантності; підсумкове слово викладача).

Отже, *головна функція просемінарів* – оволодіння технологією, методикою і технікою роботи на власних семінарах з урахуванням навчальної дисципліни.

Просемінари зазвичай проводять на початку вивчення навчального курсу, у програмі якого заплановано певну кількість годин на семінарські заняття. Два просемінари досить, щоб допомогти студентам оволодіти відповідним рівнем технології, техніки й методики підготовки та участі в семінарських заняттях.

Семінари – вищий рівень організації навчальної діяльності. Цією організаційною формою навчання передбачено підвищення пізнавальної активності студентів.

Технологія організації та проведення семінарських занять передбачає попереднє визначення науково-педагогічним працівником теми, основних питань, які винесено на обговорення, ознайомлення зі списком літератури для опрацювання та методичними рекомендаціями щодо систематизації результатів цієї роботи.

Безпосередньо на заняттях обговорюють основні проблеми теми, провадять дискусію, заохочують активність студентів, підбивають підсумки, оцінюють діяльність студентів. Загалом семінари мають бути “розсадником знань”, забезпечувати інтелектуальний розвиток студентів, формувати у них пізнавальну активність.

У процесі організації та перебігу семінарських занять важливо забезпечити оптимальні умови для спілкування на рівні «науково-педагогічний працівник – студенти», “студенти – науково-педагогічний працівник” на засадах демократизму й толерантності. Лише за умов вільного висловлювання власних думок, їх наукового обґрунтування активізується процес пізнання, формуються пізнавальні й соціальні мотиви учіння.

У процесі проведення семінарських занять науково-педагогічний працівник має цілеспрямовано виховувати в студентів таку етичну рису, як толерантність – терпимість до чужих думок і міркувань.

Після завершення навчання фахівці долучаються до активної виробничої й соціальної діяльності, яка відбуватиметься в багатовимірному й багатовекторному соціальному середовищі (різноманітність виробничих, психологічних, моральних чинників, різні напрями в політиці, мистецтві, релігії та ін.). Це вимагає від особистості толерантності й уміння обстоювати власні позиції, погляди на ту чи ту проблему з позицій наукових законів і здорового глузду. Ці уміння саме й виробляють на семінарах.

Треба враховувати, що змістовий бік семінарського заняття не залишається надовго в пам’яті студентів. Головне, щоб вони вчилися мислити, висловлювати свої судження, аналізувати думки інших, щоб відбувався рух в інтелектуальному

розвитку, формуванні наукового світогляду та системи методів і прийомів пошуку істини, культури спілкування.

У системі семінарських занять треба уникати одноманітності їх проведення, вносячи елементи дискусії, гри, змагальності тощо. Професор А.А. Алексюк подає такі різновиди семінарських занять:

- семінар запитань і відповідей;
- семінар – розгорнута бесіда: передбачає попередню підготовку студентів з визначених завдань;
- семінар – колективне читання: студенти зачитують тексти, коментуючи їх зміст з позицій розвитку сучасної науки;
- семінар, що передбачає усні відповіді студентів з подальшим їх обговоренням;
- семінар-дискусія: студенти, маючи програму, завчасно готуються до дискусії та розгортають її безпосередньо на занятті;
- семінар, що передбачає обговорення й оцінювання письмових рефератів студентів;
- семінар-конференція: студенти завчасно готують доповіді, виступають з ними, відповідають на запитання колег;
- семінар – теоретична конференція: проводять зі студентами кількох груп курсу на основі вивчення об'ємного розділу чи цілої дисципліни;
- семінар – розв'язання проблемних завдань: проводять на основі створення проблемних ситуацій, виокремлення проблемних завдань і праці над їх розв'язанням;
- семінар – прес-конференція: кілька студентів готують повідомлення з вузлових питань, а всі учасники долучаються до їх обговорення;
- семінар – “мозковий штурм”: студенти завчасно ознайомлюються з важливими проблемними завданнями, які потребують розв'язання; під час семінару вносять конкретні пропозиції щодо розв'язання проблеми. Усі пропозиції записують, систематизують і визначають найдоцільніші.

Проблемні завдання повинні мати конкретну наукову, виробничу, соціальну спрямованість. Таку роботу проводять, як правило, на старших курсах за умови достатньої теоретичної підготовки студентів. Цей вид семінару особливо ефективно впливає на інтелектуальний розвиток студентів, сприяє їх соціальному становленню як учасників професійної діяльності в різних сферах народного господарства.

Ідею “мозкового штурму”, яку запропонував 1953 р. американський психолог А. Осборн, широко використовували у 2-й половині ХХ ст. відомі вчені, конструктори складних технічних систем. Ефективним є застосування «мозкового штурму» в процесі проведення медичних і педагогічних консиліумів. Такий підхід до пошуків істини особливо важливий в умовах розв'язання завдань

ринкової економіки на засадах демократизму. Отже, в системі професійної підготовки студентів потрібно закласти основи таких умінь.

У процесі підготовки та проведення семінарських занять варто рішуче відмовитися від шкідливої практики, коли студенти, отримавши перелік питань з теми семінарського заняття, розподіляють між собою ролі, якими передбачено, хто конкретно висвітлюватиме те чи те питання. Це призводить до формалізму, пасивності основної частини академічної групи. Лише активна участь усіх студентів у розв'язанні окреслених завдань активізує їх, викликає задоволення в учасників семінару.

Важливу роль у формуванні професійної зрілості студентів відіграють дослідницькі семінари, що є вищою сходинкою навчальної діяльності. Вони спрямовані на формування у студентів навичок та вмінь проведення наукових досліджень.

Спецсемінари зазвичай проводять на старших курсах. Кафедри затверджують і розробляють їх тематику, укладають відповідні програми з чітким визначенням вузлових тем, основної літератури.

Обсяг занять залежить від обсягу й важливості загальної теми, кількості студентів у групі. На вступному занятті науково-педагогічний працівник акцентує увагу⁷ студентів на значущості теми, ознайомлює з організацією роботи над нею, дає методичні рекомендації щодо підготовки наукових повідомлень, розробки технологічних карт і т. ін. За студентами закріплюють конкретні теми (можна одну тему доручати 2-3 студентам) і складають календарний план підготовки матеріалів.

Безпосередньо на заняттях визначені студенти організовують і проводять навчальну роботу в групі: виступають з науковими повідомленнями, ознайомлюють з технологічними картами, обговорюють окремі аспекти проблеми. Усі студенти конспектують необхідні матеріали, рекомендовану літературу.

Таким чином, студенти займаються не лише трансляцією знань, а й набувають досвіду організації пізнавальної діяльності своїх товаришів.

5. Методика організації та проведення індивідуальних занять, консультації, колоквиуму, ігор

Індивідуальне навчальне заняття проводять з окремими студентами з метою підвищити рівень їх підготовки та розкрити потенційні творчі здібності. Цей вид занять організовують за окремим графіком з урахуванням індивідуального навчального плану студента.

Форми, види, обсяг, методи проведення індивідуальних навчальних занять, форми й методи поточного і підсумкового контролю (крім державної атестації) визначають залежно від індивідуального навчального плану студента.

Індивідуальні навчальні заняття можна проводити з однієї чи декількох дисциплін, або з її частини.

Консультація – форма навчального заняття, що передбачає надання студентам потрібної допомоги у засвоєнні теоретичних знань і виробленні практичних навичок і вмінь через відповіді науково-педагогічного працівника на конкретні запитання або пояснення окремих теоретичних положень чи аспектів їх практичного застосування.

За спрямованістю консультація скерована на допомогу студентам в оволодінні методологією теми чи розділу, а також методами самостійної навчальної роботи. Кількість годин на консультації визначають, як правило, робочими навчальними планами на рік й індивідуальними планами науково-педагогічного працівника.

Консультації проводять викладачі, які читають відповідний навчальний курс, за графіком, що його встановлює кафедра за погодженням із деканатами. Науково-педагогічні працівники можуть надавати консультації групам студентів або окремим студентам.

Важливе місце в організації навчальної роботи студентів належить колоквіуму. **Колоквіум** – вид навчальної роботи, що передбачає з'ясування рівня засвоєння студентами знань, оволодіння вміннями й навичками з окремої теми чи розділу. На колоквіум науково-педагогічний працівник запрошує в позанавчальний час групу студентів і в процесі співбесіди з'ясовує рівень засвоєння матеріалу. Це дає змогу вносити корективи в лекційний курс і практичні заняття.

У практику навчальної роботи вищих навчальних закладів поступово впроваджують тьюторський вид роботи зі студентами. **Тьютор** – педагог-наставник, опікун, який керує невеликою групою студентів, допомагає їм у навчанні, стежить за їхньою навчальною діяльністю, керує професійною підготовкою. Тьюторські заняття виникли в коледжах та університетах Великої Британії (Оксфордському, Кембриджському) і в університетах США (Гарвардському, Брістольському).

В українських вищих навчальних закладах систему тьюторства застосовують мало. Її практикують здебільшого в консерваторіях, театральних ВНЗ, де професійну підготовку з основної спеціальності (вокал, режисура) здійснюють під керівництвом конкретного науково-педагогічного працівника впродовж усього періоду навчання. У процесі приєднання національної системи освіти до Болонського процесу, входження до європейського освітнього простору, систему тьюторства широко застосовуватимуть у вищій школі.

Серед найрізноманітніших форм організації занять найбільше зацікавлення у студентів викликають **ігри, ігрові ситуації**, оскільки саме вони наближають навчальний процес до реального життя, сприяють формуванню практичних умінь і навичок, забезпечують практичну спрямованість навчання.

Гра сприяє формуванню позитивної мотивації учіння, тобто бажання займатися, потреби в цьому, інтересу. Гра дає змогу бачити успіхи, не помічати

невдачі. І навпаки, успіх веде до перемоги, перемога до мотивації, мотивація – до бажання перемагати і до нових успіхів.

Ділові ігри. Ділова гра – це моделювання реальної діяльності у спеціально створеній проблемній ситуації. Вона є “засобом і методом підготовки та адаптації до трудової діяльності та соціальних контактів”, методом активного навчання, який сприяє досягненню конкретних завдань, структурування системи ділових стосунків учасників. Її конструктивними елементами є проектування реальності, конфліктність ситуації, активність учасників, відповідний психологічний клімат, міжособистісне та міжгрупове спілкування, розв’язання сформульованих на початку три проблем.

Ділова гра є комплексною, багатофункціональною дією, у межах якої сполучено декілька взаємопов’язаних видів діяльності: аналіз і пошук розв’язання проблем, навчання, розвиток, дослідження, консультування, формування колективної діяльності.

Традиційні ділові ігри мають заздалегідь розроблений сценарій, орієнтовані на вирішення типових проблемних ситуацій, мають на меті навчити учасників гри оптимально розв’язувати ці проблеми.

У навчальному процесі ділову гру використовують з метою закріплення знань, які студент здобуває у процесі лекційних і семінарських занять, самостійної роботи.

Застосування ділових ігор під час навчання дає змогу максимально наблизити навчальний процес до практичної діяльності, врахувати реалії сьогодення, приймати рішення в умовах конфліктних ситуацій, відстоювати свої пропозиції, розвивати в учасників гри колективізм та відчуття команди, отримати результати за досить обмежений час. У спеціально створених умовах студент “проробляє” найрізноманітніші життєві ситуації, які дають йому змогу сформулювати світогляд, відстояти свою позицію.

Характерними ознаками ділових ігор є: отримання результатів, спрямованих на розв’язання проблем за короткий проміжок часу; зацікавленість учасників гри, а отже, й підвищена, порівняно з традиційними методами, ефективність навчання; науково-педагогічний працівник безпосередньо перевіряє знання студентів, їхню підготовку, уміння розв’язувати проблеми.

Усі ділові ігри можна класифікувати *за часом проведення* (ігри без обмежень часу, з обмеженням часу, в реальному часі); *за оцінкою діяльності* (гру кожного учасника оцінюють або ні); *за остаточним результатом* (ігри з жорсткими правилами та відкриті ігри); *за завершальною метою* (навчальні, пошукові, констатуючі); *за методологією проведення* (рольові, групові, імітаційні, організаційно-діяльніші, інноваційні, ансамблеві); *за сферою використання* (промислові, дослідницькі, навчальні, кваліфікаційні).

Ділова гра, імітуючи окрему ситуацію, дає змогу розв’язувати конкретно сформульовані завдання та проблеми, розробляти методи розв’язання проблем.

Вона має жорстку структуру і правила, її головною функцією є вироблення навичок та вмінь діяти у стандартних ситуаціях. Ділову гру використовують для засвоєння нового та закріплення старого матеріалу, вона дає можливість студентам зрозуміти і вивчити навчальний матеріал з різних позицій.

У вищому навчальному закладі застосовують різноманітні модифікації ділових ігор: *імітаційні операційні, рольові ігри, діловий театр, психо- і соціодрама*.

Імітаційні ігри. На заняттях імітують діяльність певної організації, підприємства, навчально-виховного закладу тощо. Можуть імітувати події, конкретну діяльність людей (ділова нарада, обговорення плану) та умови, у яких відбувається подія (зал засідань, кабінет керівника). Сценарій імітаційної гри, крім сюжету подій, містить опис структури і призначення процесів і об'єктів, що їх імітують.

Операційні ігри. Допомогають відпрацювати виконання конкретних операцій, наприклад, методики написання твору, методики організації та проведення тренінгових занять, специфіки обчислення тощо. Ігри цього виду проводять в умовах, які імітують реальність.

Рольові ігри. У них відпрацьовують тактику поведінки, дій, функцій і обов'язків конкретної особи. Для проведення рольових ігор розробляють модельні ситуації, між учасниками розподіляють ролі.

“Діловий театр”. Розігрують якусь ситуацію і поведінку людини в цій ситуації. Студент має мобілізувати весь свій досвід, знання, навички, зуміти вжитися в образ певної особи, зрозуміти її дії, оцінити ситуацію і знайти правильну лінію поведінки.

Основне завдання методу інсценізації – навчити студентів орієнтуватися в різноманітних обставинах, давати об'єктивну оцінку своїй поведінці, враховувати можливості інших людей, встановлювати з ними контакти, впливати на їхні інтереси, діяльність. Для ділових ігор цього виду складають сценарій, де описано конкретну ситуацію, функції і обов'язки діючих осіб, їх завдання.

Психодрама і соціодрама дуже близькі до рольових ігор і “ділового театру”. Це також театр, але вже соціально- психологічний, у якому відпрацьовують уміння відчувати ситуацію в колективі, оцінювати і змінювати стан іншої людини, уміння ввійти з нею в контакт. Такі види ігор найчастіше використовують у процесі підготовки майбутніх учителів, соціальних працівників, практичних психологів.

Як правило, ділова гра складається з таких етапів: ознайомлення учасників гри з метою, завданнями та умовами гри; інструктаж щодо правил проведення гри; утворення учасниками гри робочих груп; аналіз, оцінка та висновки результатів гри.

На першому етапі – підготовчому – обґрунтовують вибір гри, визначають ігрові цілі та завдання, формують проблемну ситуацію, розробляють сценарій гри, готують інформаційний і методичний матеріал.

На другому етапі розглядають правила проведення гри та функції гравців.

Третій етап залежить від змісту та форми конкретної гри і полягає в обговоренні учасниками гри поставлених проблем, прийнятті узагальнених рішень, їхньому аналізу.

Отже, ділова гра належить до активних методів навчання, які забезпечують активну творчу діяльність студента, створюють умови для підвищеної мотивації та емоційності, розвивають критичне мислення.

Інтелектуальні ігри. Культура на межі двох тисячоліть – культура діалогу. По-перше, причиною діалогу є пізнавальний та емоційний інтерес, тобто він виконує інформаційну функцію в широкому розумінні слова. По-друге, діалоги передбачають інтерактивну взаємодію. Таким чином здійснюється комунікативна функція. І, по-третє, діалог виконує орієнтувальну функцію, адже виникає певний зв'язок із вчинками, діями всіх, хто бере в ньому участь.

Дебати – гра, що має на меті допомогти студентам сформувати навички, необхідні для досягнення життєвого успіху в сучасному суспільстві. Задум гри “дебати” – підвищити рівень знань студентів. І тому брати участь у дебатах треба для того, щоб чогось навчитися. Інакше кажучи, у дебатах важливішим є процес навчання, ніж остаточний результат кожної гри – перемога або поразка. Гра в «дебати» розвиває одну з найважливіших рис характеру особистості – допитливість.

Технологія дебатів має ім'я Карла Топпера, який ввів це поняття. Студенти, що грають у “дебати”, навчаються логічно та критично мислити, помічати суперечності у, здавалося б, найдосконаліших твердженнях, переконливо доводити свої думки та погляди іншим особам або широкій аудиторії.

Дебати навчають розуміти, що будь-яка тема та судження мають право на існування, а всі думки не лише можна обговорювати, а вони можуть мати сильні та слабкі сторони. Дебати допомагають у навчанні – навіть незначний досвід у дебатуванні одразу ж допоможе впевненіше почуватися, швидко орієнтуватися в будь-якій темі, правильно задавати запитання та визначати суть проблеми, оскільки на боці буде сила знання.

Сьогодні проведення дебатів поширене у школах та університетах усього світу. Більшість європейських країн мають дебатні програми в кожному навчальному закладі.

Ідеї щодо створення дебатів сягають сивої давнини, Стародавньої Греції, коли дебати були виявом демократії. Студенти тих часів навчалися мистецтва дебатовати. Вони відстоювали інтереси спочатку однієї, а потім іншої сторони з метою глибше й повніше зрозуміти тему, яку обговорюють.

У Середні віки навчання в Європі передбачало опанування вмінням публічно виступати та дебатовати для тих, хто в майбутньому пов'яже своє життя з політикою та юриспруденцією. На початку історії Сполучених Штатів дебатні клуби організовували тільки в університетах. Під час президентської кампанії

1960-х років у Сполучених Штатах перші серії телевізійних дебатів між Джоном Ф. Кеннеді та Р. Ніксоном сприяли популярності дебатів.

Студенти одержують багато користі від дебатів. Працюючи разом, щоб краще підготуватися до дебатів, учасники перетворюються з гравців команди на справжніх друзів. Дебати починаються з мети – короткого та простого твердження, де визначають, що саме обговорюватимуть обидві сторони.

Під час гри в дебати необхідно уважно слухати своїх опонентів, тоді яснішою стане не лише їхня позиція, а й, можливо, сильні та слабкі сторони команди. Адже зрозуміло, що про свою сильну сторону суперники будуть говорити довго й багато, а про те, що вони знають не дуже добре, скажуть зовсім мало. У дебатах уміння слухати є дуже важливим тому, що ті гравці, які не вміють слухати, не завжди розуміють, у чому слабкість аргументів їх опонентів.

Успіх у дебатах – командна активність. Як і в будь-якій грі, у дебатах кожен має свою роль та обов'язки, але команда має працювати разом, допомагаючи й доповнюючи одне одного.

Важливим в інтелектуальних іграх є те, що знання змінюють свою традиційну роль. Щоденне здобуття знань стає для студентів буденним заняттям, а в інтелектуальних іграх знання – важливий інструмент розв'язання життєвих проблем, бо вони асоціюються з успіхом у житті, а успіх – це перемога.

Інтелектуальні конкурси змінюють і роль педагога, оскільки під час гри потрібно публічно виявляти знання. Для педагога важливо, щоб його студенти виявили знання якомога краще, студенти також намагаються вивчити матеріал глибше, бо від їхніх виступів залежить успіх усієї команди.

У результаті інтереси педагога та студента збігаються, тому що обидві сторони зорієнтовані на успіх, зростає працездатність, ступінь засвоюваності матеріалу, рівень самостійної роботи і творча віддача. Активізується й інтелектуальна діяльність студента, його емоційний стан, вияв його почуттів сягає найвищого рівня, а інтелектуальна гра ще підсилює ці емоції й почуття відчуттям насолоди власне від гри. Тому викладач стає порадиником і консультантом, спрямовує діяльність студента щодо самостійного пошуку знань.

Інтелектуальні ігри приваблюють студентів новизною форми та можливістю виявити себе. Вони відкривають радість навчання – а отже, відкривають новий світ, великий, цікавий світ інтелекту, творчості, світ майбутнього.

6. Самостійна робота студентів та її методика

Загальні підходи до методики самостійної роботи студента та її здійснення. Самостійна робота студента (СРС) – це самостійна діяльність учіння студента, яку науково-педагогічний працівник планує разом зі студентом, але виконує її студент за завданнями та під методичним керівництвом і контролем науково-педагогічного працівника без його прямої участі.

Важливу роль у вивченні навчальної дисципліни відіграють раціональні засоби: методи організації самостійної роботи, умови праці, режим дня, техніка праці та ін.

Під час вивчення навчальної дисципліни виокремлюють такі види самостійного учіння студента:

- слухання лекцій, участь у семінарських заняттях, виконання практичних і лабораторних робіт;
- відпрацювання тем лекцій та семінарських занять, виконання практичних і лабораторних робіт студентами заочної форми навчання (ЗФН);
- підготовка рефератів і курсових робіт, написання дипломної роботи;
- підготовка до модульного контролю та іспитів; робота з літературою та ін.

Кожен із зазначених видів потребує від студентів наполегливої самостійної праці.

Насамперед потрібно, щоб кожен студент у процесі учіння дотримувався гігієни розумової праці. Тому їм треба розкрити механізми розумової праці, причини появи втоми, шляхи підвищення працездатності, а також режиму харчування, організації відпочинку та ін. Для цього потрібно провести настановне заняття, особливо зі студентами заочної форми навчання. Довести до них, що добовий ритм організму людини визначається низкою фізіологічних функцій, які постійно змінюються в години активної діяльності та сну.

Важливу роль в оптимальній організації життя і діяльності студента денної і заочної форм навчання відіграє режим дня – його рекомендують науково-педагогічні працівники в перші дні навчальних занять.

Студентам першого курсу потрібно адаптуватися до самостійної навчальної роботи. Тому студенти-першокурсники мають пристосуватися до умов життя і діяльності у вищому навчальному закладі. Для цього тут необхідна цілеспрямована педагогічна допомога науково-педагогічних працівників. Це, насамперед, уважне ставлення до студента, який відчуває психологічний дискомфорт, незручність, ніяковість, невпевненість.

Треба пам'ятати, що на студента діють три групи труднощів: соціальні, навчальні, професійні. Соціальні труднощі зумовлені зміною місця мешкання, новими умовами життя, особливостями спілкування зі значним колом нових людей (науково-педагогічного працівниками, колегами, обслуговуючим персоналом); необхідність самостійно вести свій бюджет, влаштовувати власний побут, звикати до нового режиму і розпорядку дня та інше.

Навчальні труднощі зумовлені новими формами і методами учіння, особливостями організації самостійної роботи, контролю за нею з боку науково-педагогічних працівників. Тому науково-педагогічні працівники мають:

- ознайомити студентів із психолого-педагогічними особливостями організації навчання у вищій школі;
- допомогти в оволодінні методами і прийомами навчальної роботи;

- дотримуватися спеціальної методики читання лекцій для студентів-першокурсників у перші два-три місяці, поступово збільшуючи структуру і темп;
- навчити студентів прийомів слухати лекцію, записувати її змісту, методики підготовки до семінарських, практичних і лабораторних занять;
- чітко дозувати завдання на кожне заняття;
- толерантно здійснювати контроль й оцінювання самостійної роботи та ін.

Професійні труднощі, як правило, виявляються в розчаруванні окремих студентів у своєму професійному виборі. Тому науково-педагогічні працівники повинні роз'яснити процес оволодіння спеціальністю, їх перспективністю і значущістю.

Перехід до модульної побудови змісту навчання передбачає інтеграцію різних видів і форм навчання, які підпорядковуються загальній темі навчального предмета. Для кожного змістового модуля формують набір довідкових та ілюстративних матеріалів, які студент одержує перед початком вивчення. Також додають список рекомендованої літератури. Кожен студент переходить від одного змістового модуля до іншого в міру засвоєння матеріалу і проходить етапи поточного контролю.

Щодо студентів заочної форми навчання (ЗФН), то вони здебільшого вивчають матеріал самостійно впродовж семестру, тобто самостійно відпрацьовують теми лекцій, а також семінарських, практичних і лабораторних занять.

Для них на початку кожного семестру проводять настановну сесію, під час якої начитують лекції та проводять деякі семінарські, практичні і лабораторні заняття.

Науково-педагогічний працівник зобов'язаний ознайомити студентів ЗФН під час настановної сесії з актуальністю, метою і завданнями вивчення навчальної дисципліни, її місцем, роллю і значенням у професійній підготовці, визначити загальний обсяг навчальної дисципліни та обсяг розділів і тем на поточний семестр; роздати програму навчальної дисципліни та робочу навчальну програму; пояснити зміст і структуру тематичного плану, послідовність вивчення розділів і тем; пояснити методику самостійного відпрацювання семінарських, практичних і лабораторних занять; ознайомити з питаннями, які винесено на іспит чи залік; подати головну і додаткову літературу до кожної теми; уточнити форми і методи контролю знань студентів ЗФН; повідомити графік проведення консультацій під час настановної сесії та в період до заліково-екзаменаційної сесії; розкрити методику самостійного опрацювання розділів і тем навчальної дисципліни на цей семестр та ін.

Студент має оволодіти *методикою самостійної роботи під час лекційного заняття та відпрацювання лекції*. Насамперед у студентів денної і заочної форм навчання необхідно сформувати вміння слухати і конспектувати лекції, оскільки робота над ними безпосередньо на занятті й у позааудиторний час

потребує значних зусиль: уміти не лише слухати, а й сприймати, усвідомлювати зміст лекції; систематизувати і групувати одержані знання в конспектах; уміти творчо осмислювати матеріал лекції у процесі самостійної роботи та ін.

Під час лекційного заняття студентам необхідно ознайомитися зі змістом попередньої лекції для встановлення логічного зв'язку з наступною; намагатися осмислювати матеріал у процесі його викладення; уважно слухати науково-педагогічного працівника, виокремлювати головне, суттєве та відсіювати другорядне та ін.

Лекційний матеріал необхідно не лише слухати, а й конспектувати. Тому науково-педагогічні працівники мають формувати вміння правильно вести конспект. Для цього треба навчитися швидко писати, завдяки використанню умовних позначень і скорочень окремих слів і фраз.

Студентові важливо вміти здійснювати своєрідну “фільтрацію” навчального матеріалу, виокремлювати основне й витіснити другорядне, крім того, головне ще й узагальнювати та систематизувати. Треба знати, що головні думки, на відміну від другорядних, зазвичай викладачі підкреслюють інтонацією, сповільненим темпом мовлення. Для систематизації студент має вміти виокремлювати вузлові питання, узагальнювати й логічно осмислювати послідовність та взаємозв'язок окремих компонентів лекції.

Конспектуючи лекцію, треба повністю записувати назву теми, план, рекомендовану літературу. Особливу увагу необхідно приділяти записам правил, цитат, формул, схем тощо.

Орієнтовна методика відпрацювання теми лекційного заняття:

- 1) вивчити програму навчальної дисципліни та робочу навчальну програму;
- 2) визначити місце теми цієї лекції в структурі навчальної дисципліни за тематичним планом;
- 3) з'ясувати всі питання, які необхідно вивчити;
- 4) вивчити навчальний матеріал, який є в конспекті, уточнити обсяг відсутнього матеріалу на основі контрольних питань, завдань для контрольної роботи і питань, винесених на іспит (див. програму навчальної дисципліни та робочу навчальну програму);
- 5) визначити літературу, в якій є необхідний навчальний матеріал, та послідовність його засвоєння;
- 6) кожен навчальний матеріал опрацювати в такий спосіб:
 - а) прочитати його в динаміці, щоб зрозуміти загальну сутність;
 - б) вдруге прочитати навчальний матеріал, осмислюючи кожне слово і речення;
 - в) за третім разом виокремити основні поняття, сутність явищ і процесів, їх структуру і зміст, а також зв'язки між ними;
 - г) записати все це в конспект;
 - д) установити зв'язок із попереднім навчальним матеріалом;

е) самостійно відповісти на всі контрольні питання з цієї теми.

Методика самостійної підготовки студента до семінарських, практичних і лабораторних занять. Важливе місце у навчальній роботі ВНЗ належить лабораторним, практичним заняттям і семінарам. Кожен із цих видів занять має свою дидактичну мету.

Головна мета семінарських занять – сприяти поглибленому засвоєнню найскладніших питань навчального курсу, спонукати студентів до колективного творчого обговорення, оволодіння науковими методами аналізу явищ і проблем, активізувати до самостійного вивчення наукової та методичної літератури, формувати навички самоосвіти.

У процесі підготовки до семінару студенти самостійно відпрацьовують літературу (навчальну, методичну, наукову), вчаться критично оцінювати різні джерела знань. Науково-педагогічний працівник організує дискусію із завчасно визначених тем, до яких студенти готують тези відповідей або індивідуально виконані *реферати-довідки*. Такі семінари називають також *семінарами-дискусіями*.

Щоб самостійна робота була ефективною, студент має глибоко усвідомити її необхідність, мету й подальшу корисність для себе. Обов'язкові умови успішного виконання СРС: точне і конкретне визначення завдання, його вмотивованість, наявність і знання студентом методики виконання, терміни, форми і види контролю, надання консультативної допомоги з боку викладача.

Матеріали для самостійної роботи, його обсяги добирає науково-педагогічний працівник, він же визначає графіки, терміни виконання, форми контролю. Розробляє систему завдань, теми рефератів, курсових, кваліфікаційних, дипломних робіт, методичні рекомендації та інструкції, списки обов'язкової і додаткової літератури.

Щоб завдання для самостійної роботи можна було виконати, треба, аби вони відповідали умовам, а саме: були доступними і зрозумілими для студента, містили елементи новизни, давали змогу корегувати і контролювати їх виконання.

У практиці роботи вищої школи, як уже було зазначено, виокремлюють три дидактичні типи семінарів: просемінари, семінари і спецсемінари. Семінарські заняття потребують від студентів ретельної підготовки. Готуючись, студент має ознайомитися з планом семінарського заняття, рекомендованою літературою. Спочатку треба ознайомитися з матеріалом за темою семінару, що вміщений у навчальних посібниках. Це дасть змогу скласти загальне уявлення про тему, яку виносять на семінарське заняття. Якщо з цієї теми прочитано лекцію, то корисно також ретельно опрацювати її конспект. Лише після цього розпочинається самостійна робота над вивченням першоджерел.

Окрему ланку в процесі підготовки до семінарського заняття становить безпосередня підготовка виступу з того чи того питання. Варто, щоб студент

привчав себе виступати не за готовим текстом, зачитуючи його, а своїми словами, користуючись лише коротким планом.

Підготовка до виступу полягає в тому, щоб до кожного питання скласти на окремій картці чи аркуші короткий план з помітками потрібних цифр, записами цитат, конкретних фактів. Такий підхід дасть змогу виробити вміння виявляти самостійність під час виступів на семінарі.

Якщо студента поставили перед необхідністю самостійно розв'язувати завдання, це значно активізує потенції його психічної діяльності, сприяє розвиткові та становленню позитивних якостей.

Головна мета практичного заняття – щоб студенти розглянули окремі теоретичні положення навчальної дисципліни та сформували навички і вміння їх практичного застосування на основі індивідуального виконання завдань.

Таку форму занять проводять, як правило, у лабораторіях або аудиторіях, обладнаних необхідними технічними засобами навчання, обчислювальною технікою.

Проте студенти ЗФН мають відпрацювати їх самостійно. Тому науково-педагогічний працівник завчасно дає студентам ЗФН необхідний методичний матеріал – тести для виявлення рівня оволодіння відповідними теоретичними положеннями, набір завдань різного ступеня складності для розв'язання їх студентами тощо.

Це стосується і лабораторного навчального заняття, яке проводять, як правило, під керівництвом науково-педагогічного працівника, але особисто кожен студент здійснює натурні або імітаційні експерименти чи досліди, щоб практично перевірити й підтвердити окремі теоретичні положення навчальної дисципліни. Студенти мають набути практичних навичок роботи з лабораторним обладнанням, устаткуванням, вимірювальною апаратурою, обчислювальною технікою, оволодівають методикою експериментальних досліджень у конкретній предметній галузі.

Проте студенти ЗФН мають відпрацювати їх також самостійно. Тому науково-педагогічний працівник завчасно дає студентам ЗФН необхідний методичний матеріал і рекомендації.

Загалом викладач подає їм розроблений план, технологію та методику проведення практичних і лабораторних робіт.

Щоб студенти ЗФН успішно виконали самостійні лабораторні і практичні роботи з навчальної дисципліни, вони мають:

- добре вивчити теоретичний матеріал;
- оволодіти методикою застосування знань на практиці;
- вміти користуватися необхідним обладнанням, устаткуванням, матеріалами, реактивами, технікою для проведення вимірів та обчислень;
- вивчити рекомендації проведення конкретної лабораторної чи практичної роботи, які викладено у навчальних посібниках та методичних розробках;

- скласти план проведення лабораторної чи практичної роботи;
- підготувати необхідний матеріал, визначити час і місце;
- у разі задіяння людей провести з ними попередню розмову на предмет їх згоди, а потім й інструктаж;
- якщо потрібно, отримати додаткову консультацію від НІШ;
- виконати завдання лабораторної чи практичної роботи;
- провести обчислення й опрацювання відомостей;
- інтерпретувати результати та описати виявлені явища;
- зробити висновки;
- все відповідно оформити;
- захистити у науково-педагогічного працівника виконану лабораторну чи практичну роботу.

Безперечно, успіх можливий лише за умови копіткої підготовчої роботи студента.

Методика самостійної підготовки студента до модульного контролю, заліків та іспитів. У вищій школі що семестру проводять модульні контрольні роботи, а також курсові іспити і заліки. Курсові іспити з усієї дисципліни або її частини передбачають мету оцінити роботу студента за курс (семестр), здобуті теоретичні знання, їх міцність, розвиток творчого мислення, оволодіння навичками самостійної роботи, вміння синтезувати набуті знання й застосовувати їх у розв'язанні практичних завдань.

Іспити і заліки є підсумком самостійної роботи студента впродовж семестру або навчального року. Щоб успішно скласти іспити й заліки, необхідно систематично і наполегливо працювати над засвоєнням матеріалу з кожної навчальної дисципліни протягом усього семестру. Послаблена, епізодична робота над матеріалом програми, надія на те, що все можна буде вивчити за 2-4 дні, не дає очікуваних результатів. Тому студент, який прагне пройти контроль успішно, має від першого дня занять систематично і ретельно виконувати всі завдання. Водночас, необхідно виявляти значні зусилля та наполегливість під час безпосередньої підготовки до контролю.

Студенти складають заліки у процесі виконання практичних і лабораторних робіт. Тому для підготовки до заліків окремі дні, як правило, не відводять.

Підготовка до модульної контрольної роботи, а також іспиту і заліку вимагає певного алгоритму дій. Насамперед необхідно ознайомитися з питаннями, які виносять на модульну контрольну роботу, а також програмою проведення іспитів із навчальної дисципліни. На основі цього треба скласти план повторення й систематизації навчального матеріалу на кожен день, щоб залишити день або його частину (залежно від кількості днів, наданих на підготовку до іспиту) для повторного узагальнення програмового матеріалу.

Не можна обмежуватися лише конспектами лекцій, слід опрацювати потрібні навчальні посібники, рекомендовану літературу.

Послідовність роботи у підготовці до контрольних заходів має бути така: уважно прочитати й усвідомити суть вимог конкретного питання програми; ознайомитися з конспектом; уважно опрацювати необхідний навчальний матеріал за навчальними посібниками та рекомендованою літературою.

Якщо з окремої теми науково-педагогічний працівник запропонував першоджерела, спеціальну наукову літературу, яку студент опрацьовував у період підготовки до семінарських чи інших занять, необхідно повернутися до записів цих матеріалів (а в окремих випадках і до оригіналів), відтворити в пам'яті основні наукові положення.

В окремому зошиті на кожне питання програми варто скласти стислий план відповіді в логічній послідовності і з фіксацією необхідного ілюстративного матеріалу (приклади, малюнки, схеми, цифри).

Якщо окремі питання програми залишаються незрозумілими, їх необхідно написати на полях конспекту, щоб з'ясувати на консультації. Основні положення теми (правила, закони, визначення та ін.) після глибокого усвідомлення їх суті варто завчити, повторюючи декілька разів або розповідаючи колезі. Найважливішу інформацію варто позначати іншим кольором, це допомагає краще їх запам'ятати.

Слід поступово переходити від повторення матеріалу однієї теми до іншої. Коли ж повторено й систематизовано весь навчальний матеріал, необхідно переглянути його ще раз уже за своїми записами, перевіряючи подумки, як засвоєно логіку розкриття кожної теми, як зафіксовано в пам'яті основні факти, формули, ілюстративний матеріал, чим і як можна доповнити окремі питання.

Найзручніше готуватися до модульних контрольних робіт та іспитів у читальному залі бібліотеки чи в спеціалізованому навчальному кабінеті. Упродовж доби необхідно працювати 8-9 годин, роблячи через кожні 1,5 години перерви на 10-15 хвилин.

Студентам потрібно знати загальні вимоги до оцінки знань. Потрібно виявити:

- 1) розуміння та ступінь засвоєння питання, повноту, яка вимірюється кількістю програмних знань про об'єкт, який вивчають;
- 2) глибину, яка характеризує сукупність зв'язків між знаннями, що їх усвідомлюють студенти;
- 3) методологічне обґрунтування знань;
- 4) ознайомлення з основною літературою з предмета, а також із сучасною періодичною українською та зарубіжною літературою за спеціальністю;
- 5) уміння застосовувати теорію на практиці, розв'язувати задачі, здійснювати розрахунки, відпрацьовувати проекти, оперативність (тобто кількість ситуацій, у яких студент може застосувати свої знання);
- 6) ознайомлення з історією і сучасним станом науки та перспективами її розвитку;

7) логіку, структуру, стиль відповіді й уміння студента захищати науково-теоретичні положення, які висувають, усвідомленість, узагальненість, конкретність;

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

9) міцність знань.

Досвід проведення контролю доводить необхідність урахування таких аспектів:

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

2) не потрібно застосовувати контроль, коли науково-педагогічний працівник упевнений, що всі студенти впораються із завданням на 100 %, але треба інколи давати такі завдання, з якими більшість студентів упорається, у такий спосіб стимулювати віру студентів у свої сили;

3) добре організований поетапний контроль знижує необхідність у підсумковому або взагалі робить його непотрібним;

4) треба варіювати засоби контролю;

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

Методика самостійного здобуття знань з навчальної і наукової літератури та Інтернету. Давно відомо, що головним джерелом здобуття знань у процесі навчання у ВНЗ є книга (підручник, навчальний посібник, монографія, словник, довідник, збірник наукових праць, наукова стаття тощо).

Під час добору літератури з того чи іншого питання необхідно вміти скласти бібліографічні записи згідно з єдиними вимогами, які є обов'язковими для оформлення бібліографічного апарату. Опис книги потрібно робити з титульного листа за такою формою:

1. Прізвище та ініціали автора (якщо книгу написали два чи три автори, їх прізвища та ініціали подають також на початку опису).

2. Назва (заголовок) книги. Подають повністю і без скорочень.

3. Підзаголовні відомості. Зазначають відомості про жанр книги (науково-популярний нарис, навчальний посібник, довідник і т. ін.); вказують також, за чією редакцією вийшла книга; порядковий номер видання.

4. Вихідна інформація. Подають відомості про місце видання, найменування видавництва та рік видання.

Опис книг, газетних і журнальних статей треба робити тією мовою, якою їх надруковано.

Для ефективної і результативної роботи з книгою студентів необхідно дотримуватися науково обґрунтованих організаційних і санітарно-гігієнічних вимог. Насамперед раціонально організувати своє робоче місце. Книги, підготовлені для опрацювання, мають лежати зліва попереду, а письмове

приладдя – праворуч. Під час читання і ведення записів світло має падати зліва і зверху. Найзручніше користуватися настільною лампою. Світло не має бути ні надто яскравим, ні тьмяним, бо це зумовлює швидку втоми очей.

У робочій кімнаті має бути чисте повітря, насичене достатньою кількістю кисню, тому доцільно працювати при відкритому вікні чи квартирці. Необхідно чергувати періоди напруженої праці і відпочинку. Важливо через 1,5-2 години один вид розумової діяльності змінювати на інший, зовсім відійти від розумової діяльності та зайнятися на 10-15 хвилин іншим видом діяльності, яка не потребує розумового напруження. Ефективним є активний відпочинок і виконання фізичних вправ, прогулянка на повітрі тощо.

Під час роботи з книгою не слід застосовувати збуджувальні засоби: чай, каву, тютюн та ін. Це підвищує працездатність на короткий час, але шкодить здоров'ю. Читати треба мовчки, що дає змогу глибше зосередитися на змісті прочитаного, проникнути в його суть.

У роботі з книгою варто дотримуватися таких правил:

1. Під час вивчення певної проблеми насамперед потрібно ознайомитися з першоджерелами, а потім уже з посібниками і критичними статтями. Опрацювання посібників не може замінити вивчення першоджерел. Робота над першоджерелами викликає в студента самостійні думки, судження, сприяє глибшому розумінню теми чи проблеми.

2. Опрацювання літератури з конкретного питання варто починати з робіт загального характеру і від них переходити до спеціальних і вузьких досліджень.

Студент може використати різні *види читання*.

Часто застосовують **суцільне читання**, яке становить процес уважного вивчення книги або окремих її тем, розділів без відволікань. У такому разі будь-яке питання треба починати вивчати з найпростішого, загального. Проте слід усвідомлювати поняття, судження, міркування, умовиводи та ін.; з'ясовувати основні положення, тези, твердження, встановлювати взаємозв'язок між ними; відокремлювати головне від другорядного та ін.; вміти критично проаналізувати зміст книги, дати правильну оцінку.

Іноді потрібно використати **часткове читання**, коли необхідно опрацювати лише окремі розділи, питання та ін. Найчастіше часткове читання застосовують у роботі з енциклопедіями, словниками, довідниками. Треба визначити коло довідкової літератури, напрацювати зручну для себе систему записів та ін.

Необхідним для студента є **синтетичне читання** – конкретне і раціональне використання часткового і суцільного читання книги.

Останніми роками поширюється так зване швидкісне читання. Цей метод привертає увагу людей розумової праці тим, що коли під час звичного читання людина фіксує від 150 до 400 слів за хвилину, то під час швидкісного – від 900 до 2000-2500 слів.

Методика швидкісного читання вимагає:

1. Не допускати регресій, тобто зворотних рухів очей для повторного читання слова, фрази, речення. Текст будь-якої складності читають один раз. Лише після закінчення читання й початкового осмислення змісту прочитаного можна повернутися до повторного читання.

2. Дотримуватися певного алгоритму читання. Сформуйте свій алгоритм читання і постійно пам'ятайте зміст та лексичне значення його компонентів. Основою для вироблення власного алгоритму читання може бути така схема:

- автор, назва книги, статті;
- джерело і вихідна інформація;
- структура книги, статті;
- основний зміст;
- особливості й побудова фактографічного матеріалу;
- проблеми, які здаються для вас суперечливими;
- новизна опрацьованого матеріалу, його місце і значення в подальшому розумінні наукових проблем, можливість використання у практичній діяльності.

3. Читати без артикуляції. Читання без артикуляції гальмує звичку промовляти текст і сприяє посиленню наочно-образного компонента мислення.

4. Забезпечити рух очей по центру сторінки зверху вниз. Це найбільш економний і ефективний спосіб. Він сприяє розвитку периферійного зору. На початковому етапі олівцем проведіть вертикальну лінію посередині сторінки. Це буде своєрідний орієнтир для очей.

5. Бути уважними. Треба зосереджувати увагу на процесі читання.

6. Намагайтеся зрозуміти прочитане у процесі читання. Це ключ до проникнення у зміст і сутність прочитаного, шлях до його запам'ятання.

7. Постійно повторювати прочитане зразу ж після завершення читання. У процесі читання запам'ятовувати не слова чи окремі фрази, а думки, ідеї. Адже тільки осмислене запам'ятовування раціональне і продуктивне. Не перевантажуйте пам'ять! Якщо ви не згадали забуте протягом 3-4 хвилин – ще раз зверніться до тексту.

8. Використовувати різні способи читання. Це залежить від мети опрацювання друкованого джерела інформації.

9. Бути гнучким читачем. Залежно від потреби переходьте від звичайного читання до швидкісного і навпаки.

10. Постійно вдосконалювати свої вміння в читанні.

Успіхи у швидкісному читанні з'являться лише за умов систематичних занять, формування навичок у цьому виді діяльності.

У процесі самостійного навчання важливо вміти робити записи прочитаного. Під час опрацювання книг застосовують такі види записів: *складання плану; виписування цитат; записи висновків, складання тез; складання конспекту; складання анотацій; написання реферату; рецензування; систематизація*

зведених оглядів; підготовка зведеного конспекту; складання схем, таблиць; запис власних думок; записи окремих слів із занотуванням їх значення та ін.

План – така форма запису, коли студент фіксує окремі логічно завершені частини статті чи книги, даючи їм своєрідні заголовки. План може бути простим і складним, залежно від змісту прочитаного матеріалу та визначеної мети.

Цитата – дослівний уривок з тексту твору або чийсь слова, що їх наводять письмово чи усно для підтвердження міркування.

Опрацьовуючи літературу, потрібно зробити записи основних думок автора. Для цього в зошиті студент указує прізвище та ініціали автора, назву книги, місце і рік видання. У певній послідовності записує міркування про головні проблеми чи питання, які розглянуто у творі. На полях можна робити свої помітки. Такий підхід дає змогу продумати прочитане, усвідомити в загальних рисах його суть і зберегти матеріал (основу) для відтворення в пам'яті головних проблем книги у майбутньому.

Тези – коротко сформульовані основні положення доповіді, лекції, повідомлення тощо. Кожну тезу потрібно сформулювати чітко, стисло, вона має передавати основну думку автора. Приклади і доведення не записують. На полях читач може робити помітки, записувати свої думки щодо опрацьованого матеріалу.

Робота з книгою в такий спосіб допомагає синтезувати основні думки й положення, сприяє розвитку логічного мислення.

Студент має вміти **складати конспект**. Власне **конспект** – це короткий, послідовний, стислий письмовий виклад основного змісту книги, статті, лекції, записаний у розповідній формі. У конспекті можна записувати тези, виписки, цитати, цифрові матеріали, таблиці, графіки, окремі рисунки. Виклад конспективного запису має бути послідовним, логічно зв'язаним. Для підтвердження окремих положень необхідно записувати найяскравіші приклади. До складання конспектів книг, статей ставлять такі вимоги:

- записи треба вести в окремому зошиті. Найкраще використовувати для цього шкільний зошит, що містить 12 аркушів. Це дає змогу в майбутньому більш зручно користуватися раніше зробленими записами, розміщувати і синтезувати їх за тематичним принципом. З лівого боку сторінки відводять широке поле (4-5 см). На ньому зручно робити помітки, доповнення, складати плани законспектованого матеріалу, висловлювати власні думки;

- на початку конспекту необхідно записати прізвище та ініціали автора, повну назву роботи з підзаголовками, місце і рік видання, кількість сторінок (опрацьовуючи великі за обсягом джерела, доміно починати з окремої сторінки). Важливо записати дату написання твору, обставини його написання, якщо такі є. Ці відомості можна взяти з передмови чи приміток;

- писати необхідно розбірливим почерком і обов'язково чорнилом. Треба, пам'ятати, що конспект ви готуєте не для одноразового використання. Він може

стати у пригоді впродовж навчання і в подальшій самостійній професійній діяльності;

- цитати й особливо важливі думки (положення, визначення, правила та ін.) необхідно позначати в тексті;

- доцільно виробити свої умовні знаки, щоб підкреслювати в конспекті потрібні місця.

Складання конспекту наукової праці починається з попереднього прочитання матеріалу, у якому подано її аналіз, оцінку, що допомагає звернути увагу на головні питання і проблеми. Важливо спочатку перечитати всю працю, не роблячи записів, щоб мати уявлення про її структуру і загальний зміст, і лише після цього конспектувати. Записи варто робити, переказуючи матеріал своїми словами. Ефект дає фіксація результатів аналізу й синтезу прочитаного, а не дослівний запис незрозумілого чи, в гіршому разі, перефразованих окремих речень, часто не пов'язаних між собою.

У конспекті треба чітко записувати заголовки й підзаголовки, що є в роботі, позначаючи їх підкресленням, іншим чорнилом. Сторінки конспекту необхідно нумерувати.

Складання анотацій. Анотація – коротка узагальнювальна характеристика книги (чи її частини), статті, рукопису. Для складання анотації необхідно уважно перечитати книгу, з'ясувати, кому вона адресована, з якою метою її можна використати. Працю потрібно оцінити з погляду її науковості, логічної послідовності, актуальності питань чи проблем.

Рецензія – критична оцінка праці, відгук про неї. У ній висловлюють міркування про прочитане загалом і його найважливіші деталі, застосовуючи науково обґрунтовані доведення, факти, пояснення. Рецензії здебільшого мають характер висновків, узагальнень, оцінки прочитаного. Можна давати оцінку книги чи статті загалом або окремих її розділам, частинам, роблячи наприкінці узагальнення.

Складання зведеного конспекту становить систему записів, які містять фіксування планів, виписування цитат, окремих тез, висновків, докладне конспектування розділів тощо.

На окремих аркушах паперу або в спеціальному зошиті треба виписувати незрозумілі слова з поясненням і тлумаченням їх значення, прислів'я, приказки, афоризми, крилаті слова, що також є корисним у діяльності студента.

У наш час студенти можуть користуватися й Інтернетом. Для цього їм насамперед необхідно оволодіти методикою роботи в Інтернеті.

Пошук інформації. Оскільки Інтернет – це гіперпростір збереження фактично безмежної кількості інформації, важливим є уміння віднайти в ньому потрібну інформацію. Для цього використовують пошукові служби.

7. Поняття контролю навчальної діяльності здобувачів: функції, принципи організації, види та форми

У вищій школі наприкінці кожного семестру проводять іспити і заліки відповідно до «Положення про курсові экзамени і заліки у вищих навчальних закладах України». У цьому документі, зокрема, сказано, що курсові экзамени з усієї дисципліни або її частини передбачають мету оцінити роботу студента за курс (семестр), одержані теоретичні знання, їх міцність, розвиток творчого мислення, оволодіння навичками самостійної роботи, вміння синтезувати набуті знання й застосовувати їх у розв'язанні практичних завдань.

Заліки, як правило, є формою перевірки успішного виконання лабораторних і розрахунково-графічних робіт, курсових проектів (робіт), засвоєння навчального матеріалу на практичних і семінарських заняттях, а також способом перевірки проходження навчальної і виробничої практики та виконання у процесі цих практик усіх навчальних доручень відповідно до програми. В окремих випадках заліки можуть проводити і з дисципліни загалом, і з окремих її частин.

Іспити і заліки є підсумком самостійної роботи студента протягом семестру або навчального року. Щоб успішно їх скласти, необхідно систематично і наполегливо працювати над засвоєнням матеріалу з кожної навчальної дисципліни впродовж усього семестру.

Послаблена, епізодична робота над програмовим матеріалом, надія на те, що все можна буде вивчити протягом 2-3 днів перед контролем, не дає очікуваних результатів. Тому студент, який прагне пройти контроль успішно, повинен з першого дня занять систематично й ретельно виконувати всі завдання. Це й буде головним напрямом підготовки до контрольних заходів, а відтак і запорука високої оцінки. Водночас, необхідно виявляти значні зусилля та наполегливість під час безпосередньої підготовки до контролю.

На екзаменаційну сесію, як правило, виносять не більше 6 заліків і 5 іспитів. Студенти складають заліки у процесі виконання практичних і лабораторних робіт. Тому для підготовки до заліків окремі дні, як правило, не відводяться. Студент зобов'язаний скласти всі заліки до початку екзаменаційної сесії. На підготовку до кожного іспиту дають 3-4 дні.

Що ж потрібно пам'ятати студентів, аби успішно підготуватися до іспитів? Необхідно, насамперед, ознайомитися з програмою проведення іспитів із навчальної дисципліни. На основі цього скласти план повторення й систематизації навчального матеріалу на кожен день, щоб день або його частину (залежно від кількості днів, які є на підготовку до іспиту) залишити для повторного узагальнення програмового матеріалу.

Програма навчальної дисципліни, за якою проводять іспит, весь час має бути на робочому столі. Для підготовки необхідно вибрати потрібні навчальні посібники, рекомендовану літературу. У жодному разі не можна обмежуватися конспектами лекцій. Записи в конспекті надто стислі, у них можуть бути помилки,

неповні визначення, нема ілюстративного матеріал; Заучування конспекту приводить до догматизму й формалізму в знаннях, значно утруднює процес усвідомлення і розуміння сутності основних наукових понять. Конспект лекцій може слугувати лише орієнтиром, планом-програмою засвоєного навчального матеріалу .

Послідовність роботи у підготовці до контрольних заходів має бути така: уважно прочитати й усвідомити суть вимог конкретного питання програми; ознайомитися з конспектом; уважно опрацювати необхідний навчальний матеріал за навчальними посібниками та рекомендованою літературою.

Якщо з окремої теми науково-педагогічний працівник запропонував першоджерела, спеціальну наукову літературу, яку студент опрацьовував у період підготовки до семінарських чи інших занять, необхідно повернутися до записів цих матеріалів (а в окремих випадках і до оригіналів), відтворити в пам'яті основні наукові положення. В окремому зошиті на кожне запитання програми варто скласти стислий план відповіді в логічній послідовності і з фіксацією необхідного ілюстративного матеріалу (приклади, малюнки, схеми, цифри).

Якщо окремі питання програми залишаються незрозумілими, їх необхідно написати на полях конспекту, щоб з'ясувати на консультації. Провідні положення теми (правила, закони, визначення та ін.) після глибокого усвідомлення їх суті варто завчити, повторюючи декілька разів або розповідаючи колезі. Найважливішу інформацію варто позначати іншим кольором, це допомагає краще запам'ятати.

Так поступово треба переходити від повторення матеріалу однієї теми до іншої. Коли ж повторено й систематизовано весь навчальний матеріал, необхідно переглянути його ще раз уже за своїми записами, перевіряючи подумки, як засвоєно логіку розкриття кожної теми, як зафіксовано в пам'яті основні факти, формули, ілюстративний матеріал, чим і як можна доповнити окремі питання.

Якщо під час основної роботи з систематизації і повторення навчального матеріалу необхідно, як правило, працювати самому (а не групою), оскільки у кожного особливості розумової діяльності – індивідуальні, то підсумкову роботу корисно здійснювати удвох-утрьох. Це дає змогу взаємно перевірити рівень засвоєння й розуміння навчального матеріалу. У процесі підготовки до іспитів необхідно організувати чітку установку на активне запам'ятання.

Найзручніше готуватися до іспитів у читальному залі бібліотеки чи в спеціалізованому навчальному кабінеті. То є оптимальні умови для цілеспрямованої роботи, немає чинників, що відволікають увагу (радіо, сусіди, інші побутові подразники). Упродовж доби необхідно працювати 8-9 годин, роблячи через кожні 1,5 години перерви на 10-15 хвилин. Готуючись до контрольних заходів, необхідно особливо ретельно дотримуватися санітарно-гігієнічних вимог, про які йшлося вище.

Значне місце в самостійній роботі студента належить систематичній праці з періодичними виданнями. Звичка читати газети, журнали (насамперед – пов'язані з майбутнім фахом), робити виписки, розміщувати їх у певній системі – невичерпне джерело інтелектуального розвитку й загальнокультурного збагачення майбутнього фахівця, передумова його успіхів у кар'єрному сходженні.

Контроль та оцінка. Поняття “контроль” та “оцінка” є дидактичними поняттями. Вони становлять необхідну й важливу ланку дидактичного процесу.

Контроль, як дидактичне поняття, становить собою сукупність усвідомлених дій, спрямованих на отримання відомостей про рівень опанування окремими студентами (слухачами), програмного матеріалу, оволодіння теоретичними й практичними знаннями, навичками і вміннями, що необхідні в процесі виконання завдань професійної діяльності.

Педагогічний контроль – система перевірки результат навчання і виховання студентів.

Розвиток різноманітних видів педагогічного контролю стимулює навчання та пізнавальну діяльність студентів. Спроби вилучити педагогічний контроль повністю або частково з навчального процесу, як свідчить історія освіти, призводили до зниження якості навчання, рівня знань тощо.

Головна мета контролю – визначити якість засвоєння навчального матеріалу, ступінь відповідності сформованих умінь та навичок цілям та завданням навчання.

Контроль має відповідати певним вимогам і бути об'єктивним, систематичним, освітнім, діагностичним, виховним, формуючим, керівним, розвивальним, оцінювальним, усебічним, а також охоплювати всі ланки навчального процесу й сприяти його розвитку та удосконаленню.

Контроль навчання виконує певні функції, має свої види, методи і форми, систему критеріїв оцінки якості професійних знань, навичок і вмінь у студентів.

Функції контролю за навчальним процесом у вищих навчальних закладах:

- *діагностична*, яка сприяє з'ясуванню об'єктивного рівня професійних знань, навичок і вмінь у студентів;

- *корегувальна*, котра полягає у внесенні змін у процес навчально-пізнавальної діяльності на основі об'єктивної оцінки попередніх знань, навичок і вмінь;

- *освітня*, сутність якої в тому, що вона сприяє поглибленню, розширенню і вдосконаленню професійних знань, навичок і вмінь студентів і слухачів;

- *виховна*, яка полягає в тому, що у процесі контролю формуються громадянські якості;

- *стимулююча*, що спонукає до активності у дидактичному процесі та вдосконаленні своїх знань, навичок і вмінь;

– *оцінювальна*, сутність якої – у вимірюванні та оцінці знань, навичок і вмінь студентів. На практиці її здійснюють, виставляючи оцінки;

– *розвивальна*, яка виявляється в тому, що будь-який контроль викликає певне психічне напруження особистості, розвиток її розумових і фізичних сил, творчого мислення тощо;

– *мобілізуюча*, котра підсилює, концентрує, зосереджує моральні, інтелектуальні й фізичні зусилля на усунення виявлених недоліків або досягнення нових успіхів у навчанні.

Реалізація функцій залежить від дотримання основних принципів перевірки навчально-пізнавальної діяльності та оцінки знань, навичок і вмінь студентів. А.М. Алексюк і Ю.К. Бабанський пропонують дотримуватися таких ***принципів контролю***:

– індивідуального (за стилем і формами) підходу до перевірки та оцінки знань, навичок і вмінь студентів;

– систематичності та регулярності перевірок і оцінювання навчально-пізнавальних дій студентів;

– урізноманітнення видів і форм контролю, урахування виду й роду майбутньої професійної діяльності;

– всеосяжності, яка передбачає всебічність, тематичність і повноту контролю та оцінювання;

– об'єктивності перевірок та оцінювання;

– диференційованості контролю та оцінювання;

– єдності вимог до контролю з боку всіх науково-педагогічних працівників.

Принцип індивідуального підходу до перевірки та оцінки знань, навичок і вмінь студентів передбачає оцінювання кожного студента залежно від можливостей і здібностей, теоретичної та практичної підготовки, виявлених зусиль, сумлінності, активності в самостійній роботі тощо.

Принцип систематичності та регулярності вимагає виконання контролю на всіх етапах дидактичного процесу за певним планом.

Принцип урізноманітнення видів і форм контролю передбачає застосування різних форм, методів, прийомів і способів для оцінювання теоретичної та практичної підготовки студентів та її якості.

Принцип всеосяжності вимагає під час контролю охоплювати всі аспекти професійної підготовки студентів.

Принцип об'єктивності передбачає оцінювання у процесі контролю за науково розробленими об'єктивними критеріями, уникання суб'єктивних оцінних суджень та висновків педагога, які ґрунтуються тільки на поверховій перевірці знань, навичок і вмінь студентів.

Принцип диференційованості контролю базується на конкретній оцінці навчальних дій кожного студента з урахуванням змісту і специфіки їхньої професійної діяльності.

Принцип єдності вимог до контролю з боку всіх науково-педагогічних працівників передбачає керуватися в оцінюванні студентів єдиною системою вимог та критеріїв.

Практична реалізація цих принципів залежить від умілого застосування основних видів, форм і методів контролю, а також визначення конкретних критеріїв та норм оцінки знань, навичок і вмінь студентів.

Зміст контролю визначають навчальні програми.

Види та форми контролю. За призначенням і характером контроль поділяють на попередній, поточний, періодичний, підсумковий, взаємоконтроль, самоконтроль.

Попередній контроль проводять, щоб визначити рівень підготовленості студентів на початку нового навчального року чи періоду. Результати цього контролю суттєво впливають на з'ясування початкової ситуації для подальшої організації навчального процесу у вищому навчальному закладі, конкретизування, оптимізації та більш цілеспрямованого визначення його змістового компонента, обґрунтування послідовності опрацювання розділів і частин навчальних предметів, визначення основних методів, форм і засобів його проведення та ін.

Поточний контроль застосовують для перевірки і окремих студентів, і академічних груп, як правило, у повсякденній навчальній діяльності, насамперед, на планових заняттях. Педагог систематично спостерігає за навчальною роботою студентів, перевіряє рівень опанування програмного матеріалу, формування практичних навичок та вмінь, їхньої міцності, а також виставляє відповідні оцінки за усні відповіді, контрольні роботи, практичне виконання певних нормативів, передбачених збірниками нормативів і програмою навчальних дисциплін.

Поточний контроль має виховний характер, бо спрямований на стимулювання у студентів прагнення систематично самостійно працювати над навчальним матеріалом, підвищувати свій рівень знань, а також на вдосконалення педагогічної майстерності викладача.

Періодичний контроль має системний, плановий і цілеспрямований характер. Він полягає у визначенні рівня та обсягу оволодіння знаннями, навичками і вміннями наприкінці тижня, місяця, кварталу, півріччя, навчального року. Цей контроль здійснюють і у процесі планових занять (навчань), і в спеціально відведений резервний час.

Підсумковий контроль спрямовано на визначення рівня реалізації завдань, сформульованих у навчальних програмах, планах підготовки та в інших документах, які регламентують навчально-виховний процес. Він охоплює і теоретичну, і практичну підготовку студентів, проводять його, як правило, наприкінці зимового й літнього періодів навчання, під час спеціальних заходів перевірки.

Безумовно, існує встановлений порядок виконання контролю, який визначено директивами, наказами, спеціальними інструкціями, порадами й методичними вказівками.

У навчально-виховному процесі діє взаємоконтроль у формі порад, консультацій, обміну досвідом, допомоги найкращих студентів тим, які відстають у навчанні.

Важливим засобом контролю є самоконтроль, який реалізує на практиці принципи активності й свідомості, міцності знань, навичок і вмінь студентів.

Розрізняють дві форми самоконтролю: *індивідуальна і групова*. У разі індивідуальної форми контролю студент самостійно визначає ступінь опанування професійними знаннями, навичками та вміннями. Груповий самоконтроль передбачає оцінку власної навчальної діяльності та досягнутих успіхів, а також визначення недоліків, обґрунтування шляхів їх подолання.

До основних форм організації перевірки знань, навичок і вмінь, окрім самоконтролю, належать індивідуальна, фронтальна і групова перевірки.

Мета *індивідуальної перевірки* – визначити, на якому рівні кожен студент оволодів сукупністю знань, навичок і вмінь, розвитком професійних якостей, а також визначити основні недоліки й шляхи їх усунення.

Фронтальну перевірку застосовують, щоб за відносно короткий термін часу з'ясувати рівень опанування програмного матеріалу. Педагог готує з певної теми короткі запитання, які він задає студентам, і вимагає коротких відповідей на них з місця. Наприклад, фронтальна письмова робота.

Групова перевірка спрямована на з'ясування рівня колективних дій, злагодженості й згуртованості під час виконання завдань.

Іноколи виправдовує себе комбінована перевірка – поєднання зазначених вище форм.

Відповідно до цілей контролю, які визначають педагоги, для реалізації цих форм перевірки використовують певні методи.

Методи перевірки – це сукупність прийомів і способів педагогічної діагностики ефективності навчально-пізнавальної діяльності студентів забезпечувати повну й змістовну інформацію про перебіг дидактичного процесу у навчальних закладах та про його дієвість і результативність.

Основні методи перевірки успішності студентів у дидактичному процесі та визначення ефективності цього процесу: побічне спостереження, усне опитування, вправління, програмований контроль, письмові роботи, дидактичні тести тощо.

За допомогою *методу спостереження* за навчально-пізнавальною діяльністю студентів педагог докладно пізнає їх діяльність, ставлення, волю й бажання, з'ясовує нахили і здібності, успіхи, поведінку, можливості та способи дій у певних ситуаціях, визначає обсяг і глибину оволодіння професійними знаннями, рівень опанування відповідними навичками та вміннями, ступінь сформованості

особистісних якостей, визначає недоліки й шляхи їх усунення тощо. Контрольне спостереження можна здійснити в будь-який час і на будь-яких заняттях.

Письмовий контроль забезпечує глибоку й всебічну перевірку опанування програмного матеріалу. За допомогою письмових робіт одночасно контролюють значну кількість студентів у різних галузях знань.

Цей метод досить об'єктивний, бо надає можливість порівняти знання різних студентів за допомогою стандартних запитань, виявити теоретичні знання, практичні навички та вміння, а також адекватне їх застосування для розв'язання конкретних професійних завдань. У результаті такого аналізу в педагога формується уявлення про кожного студентами, про його переваги та недоліки.

Об'єктивний і всебічний аналіз має надзвичайно сильний виховний та дидактичний вплив і на науково-педагогічного працівника, так і на інших студентів.

Ще одним методом перевірки є *усне опитування*. Його здійснюють за допомогою бесіди, оповідання студента, тлумачення певних теорій, ідей, поглядів професійних явищ тощо, їхня найбільша методична цінність – те, що вони забезпечують безпосередній живий контакт педагога з тими, хто навчається. В основі усного опитування – монологічна відповідь студента або бесіда. Цей метод, завдяки своїй специфіці й характеру застосування, використовують і щоденно на планових заняттях, і на різноманітних перевірках.

Під час опитування особливу увагу слід приділяти формуванню доброзичливої морально-психічної атмосфери в групі, яку опитують. Спочатку педагог чітко формулює запитання, і тільки після певної паузи (15-20 секунд) визначає студента, який має відповісти.

На вищу оцінку заслуховують студенти, які активно пропонують нестандартні шляхи розв'язання проблеми. Тільки тоді, коли студенти не спроможні дати правильну відповідь, потрібно спрямувати їхні обмірковування у правильне русло, уміло підказавши необхідний напрям пошуку правильної відповіді.

Досить ефективним методом перевірки результатів навчання студентів є *метод вправлення* – практичні заняття, практикуми, практики тощо.

У дидактичній практиці дедалі частіше використовують *дидактичні тести*, які становлять стандартизований комплект завдань щодо певного навчального матеріалу, за допомогою яких визначають рівень його опанування. Тести дають змогу об'єктивно оцінювати рівень опанування теоретичних знань, практичних навичок та вмінь.

Щодо цілей навчання тести поділяють на чотири види:

– *перевірки знань* (фактів, понять, законів, теорій), тобто знання таких відомостей, які необхідно було раніше запам'ятати і тепер відтворити. Головне тут – репродукування знань;

- виявлення вмінь виконати певні розумові дії на основі здобутих знань. Вимагають уміння розв'язати типові завдання;
- виявлення вмінь самостійно здійснити критичний аналіз вивченого матеріалу;
- визначення вмінь студентів творчо використовувати здобуті знання під час розв'язання нестандартних завдань.

Варто зазначити, що нині в українській педагогічній і психологічній літературі не існує узгодженого погляду на використання дидактичних тестів і у виявленні рівня опанування знань, навичок і вмінь, і для перевірки їх міцності, надійності.

У вищих навчальних закладах також починають застосовувати для контролю та оцінки знань студентів програмований контроль. У цьому широкі можливості дають комп'ютери, які забезпечують негайний зворотний зв'язок між відповіддю того, хто навчається, і запрограмованим навчальним матеріалом, дають змогу відразу отримати інформацію про рівень відповіді.

8. Оцінка й оцінювання у ЗВО, засоби діагностики

Під час контролю оцінюють окремих студентів.

Оцінка – процес і результат виявлення й порівняння рівня опанування студентами професійно важливих знань, навичок та умінь з еталонними уявленнями, задекларованими у навчальних програмах підготовки, порадиниках, збірниках нормативів та інших керівних документах.

Еталонні уявлення – такі (індивідуальні й групові) знання, навички та вміння, а також рівень їхнього опанування, які необхідні для ефективного виконання завдань професійної діяльності. Вони є критеріями, щодо яких оцінюють знання, навички і вміння студентів.

До контролю та оцінки знань, навичок і вмінь студентів у навчанні висувають такі вимоги: об'єктивність; достатня кількість відомостей для оцінки; тематична спрямованість; умотивованість оцінок; єдність вимог з боку тих, хто контролює; оптимальність; усебічність; дієвість, тобто реальний їх вплив на формування професійних знань, навичок і вмінь студентів.

У процесі оцінювання знань студентів слід враховувати:

- Обсяг відомостей, оперування поняттями, категоріями, фактами, основними теоріями, законами, закономірностями й принципами, ступінь їх пізнання, здатність до систематизації та узагальнення, що передбачає:
 - пізнання й визначення понять, розуміння їх сутності, розкриття змісту, встановлення сукупності зв'язків і залежностей між окремими частинами й цілим тощо;
 - виокремлення головного, актуальних теоретичних проблем, усвідомлення їх глибини та визначення шляхів їх розв'язання;
 - розуміння законів, закономірностей, принципів, концепцій;

- здатність до узагальнення, систематизації, класифікації явищ і предметів.

2. Якість опанування методологічною і теоретичною основами навчального предмета, що передбачає:

- глибоке розуміння викладеного в першому пункті, аргументованість, послідовність, упевненість і самостійність викладення своїх знань;
- методологічне обґрунтування знань.

3. Дієвість знань, наявність простих умінь, доцільність їх застосування під час розв'язання практичних завдань, що передбачає:

- конкретне визначення основних напрямів застосування знань у практичній діяльності;
- змістовна характеристика методів, процедур та методики дій щодо використання теоретичних і практичних знань у майбутній практичній діяльності та ін.

Отже, знання мають бути глибокими, міцними, систематизованими, оперативними та усвідомленими. А їх рівень може бути репродуктивним, реконструктивним, евристичним і творчим.

Оцінюючи навички студентів, науково-педагогічний працівник має врахувати:

- наявність практичних навичок у галузі навчальної дисципліни, що сприяють успішному опануванню професійної діяльності;
- якість, швидкість, стійкість, точність їх виконання в різноманітних умовах, зокрема й екстремальних.

Для оцінки вмінь педагог має враховувати:

- наявність конкретних умінь, їхню глибину, стійкість і гнучкість;
- ступінь опанування основними прийомами діяльності та їх творче застосування під час розв'язання нестандартних завдань у різноманітних ситуаціях майбутньої професійної діяльності,
- конструювання алгоритму дій та його інноваційність;
- здатність моделювати професійні дії;
- виконання комплексу дій, які становлять це вміння;
- упевненість, самостійність, обґрунтованість, систематичність цих дій;
- зміст самоаналізу результатів власних дій, характер зіставлення отриманих результатів з основною метою діяльності;
- умотивованість дій та їх усвідомлення;
- наявність помилок, їхня кількість і характер, ступінь впливу на остаточний результат діяльності;
- ступінь ефективності та якість виконаних дій тощо.

Оцінюють студентів за чотирибальною системою. Критерії оцінок визначено у навчальних програмах підготовки студентів.

Наприклад, критерії оцінок узагальнено й стисло можна сформулювати так;

– “відмінно” – студент володіє навчальним матеріалом у повному обсязі (міцно засвоїв увесь програмний матеріал, виявив глибоке його розуміння, вичерпно відповів і обґрунтував власні висновки, прийняв обґрунтоване рішення і вміло використав на практиці, упевнено виконав завдання);

– “добре” – студент засвоїв навчальний матеріал на достатньо високому рівні (загалом знає весь програмний матеріал, на питання відповідає вільно, але недостатньо широко, правильно використовує свої знання на практиці тощо);

– “задовільно” – студент загалом засвоїв основний навчальний матеріал, оперує ним недостатньо чітко та упевнено, слабо визначає зв'язки й відносини між предметами і явищами (виявляє знання тільки основного матеріалу, передбаченого програмою, спроможний використовувати свої знання на практиці, правильно виконує прийоми і дії та ін.);

– “незадовільно” – студент загалом має поверхове уявлення про основний навчальний матеріал, не може ним оперувати.

Потрібно домагатися, щоб оцінка була об'єктивною, справедливою, обґрунтованою, ясною й зрозумілою студенту. Треба усунути фактор суб'єктивізму.

У сучасній дидактиці вищої школи триває інтенсивний пошук об'єктивних методів контролю. Таким засобом можуть бути дидактичні тести. Ідеться про тести досягнень, за допомогою яких можна виміряти рівень знань. Основне, щоб вони були об'єктивні й мали чіткі критерії оцінки для вимірювань ознак професійної діяльності.

В оцінюванні студентів використовують також самооцінку, яка насамперед є джерелом і спонукальною силою розвивального навчання, що є важливою характеристикою сучасного дидактичного процесу у вищій школі.

Педагог може використовувати словесні оцінки, що позитивно впливає на перебіг навчально-пізнавальної діяльності студентів. Такі оцінки закладено у деяких заохочувальних висловлюваннях, позитивних репліках на зразок “молодець”, “так тримати”, “добре”, “дотепно”, “якісно”, “відмінно”, “ти можеш” тощо. Безумовно, словесні оцінки можуть мати і у негативне значення – через зауваження, заперечення, демонстрування сарказму, докору, нотації та ін.

Однак головна функція словесної оцінки має полягати в орієнтуванні студента на правильність його навчально-пізнавальних дій, закріплення успіху на цьому шляху, подальшого його стимулювання для досягнення успіхів у пізнавальній діяльності та ін.

Досвід проведення контролю доводить необхідність урахування таких аспектів:

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

– не слід застосовувати контроль, коли викладач упевнений, що всі студенти впораються із завданням на 100%, але варто інколи давати такі завдання, з яким

більшість студентів упорається, у такий спосіб студенти набувають віри у свої сили;

- добре організований поетапний контроль знижує необхідність у підсумковому або взагалі робить його непотрібним;
- потрібно варіювати засоби контролю;
- створення спокійної доброзичливої атмосфери в процесі контролю сприяє кращій роботі студентів та позитивно впливає на результати контролю.

Засоби діагностики навчання у вищих навчальних закладах. Як було зазначено раніше, методологічними основами цілевизначення є соціальні й державні замовлення, освітні стандарти і результати маркетингових досліджень потреб у фахівців із вищою освітою.

На практиці розробниками конкретних цілей навчання є науково-педагогічні працівники. Проте науково-педагогічні працівники зайняті паралельно багатьма видами робіт (науковими, методичними, виховними, організаційними).

Проектування навчання – особлива діяльність кафедр ВНЗ. Отже, необхідний професіоналізм у визначенні цілей навчальних дисциплін, орієнтація на кадрове замовлення, опора на педагогічні науки.

Найбільш продуктивним підходом до цілевизначення сьогодні може стати дослідницький шлях, коли вивчають майбутню життєдіяльність випускників навчального закладу у 3-5-річній перспективі й на цій основі визначають усі доступні сьогодні діагностичні цілі освіти. Чому саме 3–5-річна перспектива?

По-перше, тому, що життєдіяльність суспільства впродовж цього часу залишається стабільною і її надається до прогнозування. По-друге, діяльність випускника навчального закладу протягом цього періоду спирається на знання, почерпнуті в навчальному закладі. Пізніше їх починає змінювати досвід, набутий у середовищі. І по-третє, наприкінці цього періоду починається природне професійне зростання молодого фахівця й просування ієрархічною службовою драбиною.

Як трактувати термін “діагностично задані цілі навчання і виховання”?

Наведемо визначення В.П. Безпалька, який вважає, що мету формулюють залежно від діагностики, якщо поняття, які використовують, відповідають таким вимогам:

- визначення та ознаки настільки точно описано, що поняття завжди адекватно співвідноситься з його об’єктивним виявом (тобто з тим, що воно означає);
- явища і чинники, що їх позначає поняття, мають прямий чи непрямий вимір;
- результати вимірів можна співвіднести зі шкалою оцінки. Отже, для діагностичної (Д) постановки будь-якої мети потрібно, щоб вона була точно описана (Про), піддавалася виміру (З) і щоб існувала шкала її оцінки (Оц). Звідси виходить формула діагностичності: $Д = Про + З + Оц$.

Неможливість виконати хоча б одну операцію з формули діагностичності робить мету недіагностичною.

Педагогічна діагностика у буквальному перекладі означає прояснення, розпізнавання. Її також можна тлумачити як отримання інформації про стан та розвиток контрольованого об'єкта, у нашому контексті – процесу навчання.

Педагогічна діагностика не замінює дидактичних засобів навчання, а допомагає виявити умови, досягнення та недоліки цього процесу, визначити шляхи підвищення його ефективності та вдосконалення підготовки фахівців відповідно до поставленої мети.

Вагомий внесок у наукове обґрунтування поняття педагогічної діагностики та прогнозування зробив вітчизняний учений-дидакт професор І.П. Підласий: “Діагностика – це система технологій, засобів, процедур, методик та методів висвітлення обставин, умов та факторів функціонування педагогічних об'єктів, перебігу педагогічних процесів, встановлення їх ефективності та наслідків”.

Педагогічну діагностику постійно використовують у таких педагогічних об'єктах (саме тут вона дає відчутний приріст ефективності): навчальні заняття; самостійна робота; методи навчання; навчальні плани та програми; форми навчання; технологія навчального та виховного процесів; розклад занять; кваліметрія педагогів; вивчення передового педагогічного досвіду; методична робота; практичне навчання тощо.

Предмет педагогічної діагностики – планування оптимальних педагогічних процесів, тобто реалізація ефективного навчання за рахунок менших витрат і раціонального поєднання організаційно-дидактичних засобів та методів навчання.

За допомогою відповідних методів педагогічної діагностики проводять аналіз навчального процесу та визначають його ефективність (результативність). Науково-педагогічний працівник на підставі діагностичних відомостей має зорієнтуватися на проведення внутрішньої чи зовнішньої корекції навчального процесу, виявлення прогалин у навчанні, підтвердження й заохочення успішних результатів, планування наступних етапів навчального процесу, покращення умов навчання тощо. Тобто діагностика слугує теоретичним фундаментом педагогічної діяльності та інструментом управління навчальним закладом.

Г.С. Цехмістрова та Н.А. Фоменко розрізняють діагностування рівня навченості випускників, тобто результатів процесу навчання, і поточне діагностування навченості – успішності студентів. Звісно, діагностика має ширший і глибший зміст порівняно з традиційною системою контролю та перевіркою знань і вмінь, бо ця система перевалено лише констатує результат, не пояснюючи їх походження.

Діагностування ж розглядає результати разом зі шляхами їх отримання, виявляє тенденції та динаміку формування продукту навчання. Тобто контроль і оцінка знань та умінь, їх аналіз, статистичне опрацювання, виявлення динаміки, тенденцій і прогнозування є складовими прогнозування.

Отже, однією із важливих складових дидактичного процесу є педагогічна діагностика. На наш погляд, правомірність педагогічної діагностики не є дискусійною, навпаки, виникає запитання: чи можливо зараз готувати фахівців без оцінки рівня їх навченості? Для ефективності навчання його потрібно постійно відстежувати і корегувати.

Що глибше проникають педагогічні науки у навчально-виховний процес, то більшої значущості для дидактики набуває система діагностичних заходів. Стає дедалі очевиднішим, що, з одного боку, змусити вчитися, лише застосовуючи засоби контролю й оцінки, неможливо, з іншого – діагностичні засоби є найскладнішим і найпотрібнішим інструментом в організації навчання, його регулюванні, у виборі прийомів роботи, диференціації завдань тощо.

Результати здійснюваних діагностичних вимірювань сигналізують про стан засвоєння матеріалу та просування студентів до бажаної мети, сигналізують про недопрацювання, а також про доцільність обраних методів і засобів викладання. Аналіз результатів навчання є підставою для постійного його корегування й удосконалення на шляху досягнення мета.

Ефективність педагогічної праці залежить від рівня педагогічної підготовки та інших компонентів педагогічного професіоналізму. Діагностування, прогнозування, розроблення авторських програм, оптимізація всіх аспектів навчально-виховного процесу стають нормою педагогічної діяльності в закладах освіти різних рівнів акредитації.

Практика людської діяльності доводить: досягнення високих результатів неможливе без ґрунтованого вивчення передумов будь-якого явища та факту. Прагнення з'ясувати всі обставини, від яких залежить успіх, спонукає до пошуків високоорганізованої, раціональної, науково обґрунтованої діяльності. Дієвим засобом проникнути в ситуацію ще до її виникнення є діагностування, за допомогою якого отримуємо реальну картину подій і можливість впливати на них.

Питання та завдання для самоконтролю:

- 1. Розкрийте значення термінів “метод навчання”, “прийом навчання”.*
- 2. На основі яких засад класифікують методи навчання? Порівняйте репродуктивний та евристичний методи навчання.*
- 3. Назвіть ознаки дослідницького методу навчання. Порівняйте репродуктивний та евристичний методи навчання.*
- 4. Визначте взаємозалежність між типами навчання та методичними системами.*
- 5. Назвіть етапи вибору методичної системи навчання.*
- 6. Розкрийте значення терміну “форми навчання”.*
- 7. Назвіть характерні ознаки організаційних форм навчання.*
- 8. Назвіть види організаційних форм навчання.*

9. У чому відмінність між семінарським, лабораторним та практичним заняттями?
10. Назвіть види лекцій.
11. Обґрунтуйте вимоги до проведення індивідуальних занять зі студентами.
12. Назвіть особливості навчальних конференцій.
13. Який зміст ви вкладаєте в поняття «форми організації навчання»?
14. На вашу думку, лекція – це форма, метод чи вид навчальної діяльності?
15. Охарактеризуйте історичний аспект розвитку і становлення лекції.
16. Укажіть переваги і недоліки лекційної системи навчання у сучасній вищій школі.
17. Які види лекцій використовують у ВНЗ? У чому їх дидактичне завдання?
18. Як мають реалізовуватися основні функції навчання у процесі лекційної роботи?
19. Чи можна стверджувати, що в сучасній вищій школі лекція є головним видом навчальної праці? Обґрунтуйте свої міркування.
20. Якою має бути лекція за структурою?
21. Розкрийте технологію підготовки до лекції. Охарактеризуйте основні вимоги до методики і техніки проведення лекції.
22. У чому сутність практичного заняття?
23. Назвіть вимоги, що їх висувають до проведення практичного заняття.
24. Від чого залежить ефективність проведення практичних занять? Відповідь обґрунтуйте.
25. У чому відмінність між практичним та лабораторним заняттям?
26. Опишіть структуру лабораторного заняття.
27. Назвіть основні види семінарських занять.
28. Висвітліть технологію і методику організації та проведення просемінарів.
29. Яке місце у навчально-виховному процесі належить спецсемінарам? Поясніть технологію і методику їх проведення.
30. За допомогою яких критеріїв ви оцінюєте ефективність семінарських занять?
31. У чому, на вашу думку, полягає демократизм проведення семінарських занять?
32. Назвіть основні види семінарських занять.
33. З'ясуйте дидактичні завдання семінарських занять у вищій школі.
34. Окресліть основну дидактичну мету індивідуальних занять.
35. Назвіть переваги та недоліки організації та проведення індивідуальних занять.
36. Визначте місце консультацій у навчальному процесі вищої школи.
37. Проаналізуйте доцільність використання ігрових методів навчання у практиці роботи науково-педагогічного працівника вищої школи.

38. *Визначте особливості організації та проведення ділових ігор.*
39. *Охарактеризуйте інтелектуальні ігри, специфіку їх підготовки та проведення.*
40. *Що таке самостійна робота студентів?*
41. *Які види самостійного учіння студента використовують у вищій школі?*
42. *Яка роль науково-педагогічних працівників в оволодінні студентами методикою самостійної роботи?*
43. *Розкрийте методiku самостійної роботи студента під час лекційного заняття та відпрацювання лекції.*
44. *У чому полягає самостійна підготовка студента до семінарських, практичних і лабораторних занять?*
45. *Розкрийте методiku самостійної підготовки студента до модульного контролю, заліків та іспитів.*
46. *Яка методика праці студента з навчальною та науковою літературою?*
47. *Охарактеризуйте різні види читання.*
48. *Які види записів прочитаного має робити студент у процесі самостійного навчання?*
49. *Розкрийте алгоритм користування Інтернетом.*
50. *Що таке контроль?*
51. *У чому мета педагогічного контролю?*
52. *Яку функції контролю?*
53. *Проаналізуйте принципи організації педагогічного контролю.*
54. *Охарактеризуйте види контролю.*
55. *Назвіть методи контролю.*
56. *Охарактеризуйте форми організації контролю.*
57. *Які функції контролю як дидактичного поняття?*
58. *Яких принципів контролю слід дотримуватися?*
59. *Охарактеризуйте види контролю навчання.*
60. *Які основні форми організації перевірки знань, навичок і вмінь використовують у ЗВО?*
61. *Охарактеризуйте методи перевірки,*
62. *Які вимоги висувають до оцінювання знань, навичок і вмінь ?*
63. *Охарактеризуйте критерії оцінювання навчальних досягнень студентів.*
64. *Обґрунтуйте доцільність використання діагностичних засобів у процесі організації навчання у вищому навчальному закладі.*

Список використаних джерел:

1. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. К. Знання, 2011.
2. Кучинська І.О. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. К-П.. 2020.
3. Методика викладання у вищій школі : навчальний посібник О.В. Малихін, І.Г. Павленко, О.О. Лаврентьєва, Г. І. Матукова. Київ. КНТ, 2014.
4. Нагаєв В. М, Методика викладання у вищій школі : навч. посібник. К. Центр учбової літератури, 2007.
5. Чайка В.М. Основи дидактики: Тексти лекцій і завдання для самоконтролю : Навчальний посібник. Тернопіль. Астон, 2002.
6. Кучинська І. О. Керівник закладу освіти: навчально-методичний посібник [Електронний ресурс]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2024. 308 с.
URL: <http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/8530>
7. Кучинська І. О. Інноваційна освітня діяльність: змістовність та функціональність педагогічних технологій в умовах сучасного реформування. Педагогічна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Бахмат Н.В.]. Вип. 33 (2-2022). Київ: Міленіум, 2022. С. 20-31. (Index Copernicus), категорія Б. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2022-33.20-31>
8. Кучинська І. О. Особливості виховання у вищій школі в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення. Педагогічна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Бахмат Н.В.]. Вип. 34 (1–2023). Київ: Міленіум, 2023. С. 62-72. (Index Copernicus), категорія Б. <https://doi.org/10.32626/2309-9763.223-34>
9. Iryna Kuchynska, Yaroslav Kichuk, Oksana Fedotova, Taras Paska, Serhii Kuchynskyi. Integration of Ukrainian institutions of higher education into the global educational space: challenges and opportunities. Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS). Br. J. Ed., Tech. Soc., v.17, n.1, Jan-Mar, p.459-471, 2024. (WoS).
DOI: <http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v17.n1.459-471>
10. Iryna Kuchynska, Oleksandr Orlov, Alla Kobysia, Larysa Kutsak, AliyaYesselbayeva. Adaptation of pedagogical approaches to the implementation of intelligent systems in the educational process. Periodicals of Engineering and Natural Sciences. [SCOPUS]. Vol. 13, No. 1, April 2025, pp.281-294.
<https://pen.ius.edu.ba/index.php/pen/article/view/299>
DOI: <https://doi.org/10.21533/pen.v13.i1.299>
11. Kuchynska Iryna Oleksiivna, Jing Wang, Zhipeng Yan. Innovating Higher Education Management in the Age of “Internet Plus”. Advances in Higher

Education. 73 upper Paya Lebar road # 07-02B-03 centro bianco Singapore
534818. 2023 | Volume 7 | Issue 17. S. 54-56.

<https://ojs.usp-pl.com/index.php/ADVANCES-IN-HIGHER-EDUCATION/article/view/9043>

12. Педагогіка: Хрестоматія / Уклад.: А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко. Київ: Знання–Прес, 2003. 700 с.